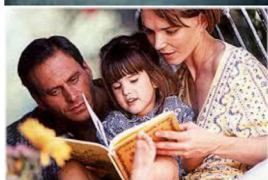


# SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN: ESTUDIOS Y REFLEXIONES

Pablo Álvarez Domínguez (Dir.) (2015)



el tipo de familia  
no altera  
el producto







**Pablo Álvarez Domínguez (Dir.) (2015)**

# **SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN: ESTUDIOS Y REFLEXIONES**

**Edición en colaboración con:**



**HUM-206: HISTORIA DE LAS ENSEÑANZAS NO OBLIGATORIAS  
EN EL DISTRITO UNIVERSITARIO DE SEVILLA (1845-1980)**

**Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM206  
Sevilla, 2015**



**Dirección: PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ.**

Profesor Ayudante Doctor (Acreditado Contratado Doctor), adscrito al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla (Premio Extraordinario de Licenciatura y Premio Extraordinario de Doctorado). Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación (Grado en Educación Infantil, Primaria y Pedagogía) y del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Sevilla. Secretario de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE). Secretario del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

**Maquetación: JESÚS LUENGO MAZO Y CELIA MORCILLO BARRENA.**

**Diseño gráfico: CELIA MORCILLO BARRENA.**

© Pablo Álvarez Domínguez (Dir.).

© Todos/as los autores/as que participan en la obra.

ISBN: 978-84-608-4214-9

Depósito Legal: SE 1917-2015

Edición en colaboración con: Grupo de Investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM206. Universidad de Sevilla.

Producción digital: Copiarte, Sevilla.

Sevilla, 2015.

No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

## Índice:

Sociedad, familia y educación: a modo de introducción. Álvarez, P.....	7
La educación de los hijos en familias divorciadas. Visión del profesorado. Núñez, J. M. y Ordóñez, P.....	13
Análisis de la conflictividad en alumnos y familias problemáticas de Norteamérica. Bernal, C. y Bernal, D.....	33
Adolescentes y redes sociales. Garrucho, T. y Azemar, E.....	51
Adolescentes y redes sociales. García-Valiño, F.....	69
Adolescentes y redes sociales, ¿inseparables o im- parables? González, A. y Pozo, C.....	79
Influencia de los videojuegos en la educación ado- lescente. Flores, F. J. y Barón, J. A.....	97
Los videojuegos en la adolescencia. Valores e in- fluencias. Donaire, J. M y Torrejón, J. J.....	113
¿Educación sexista en la adolescencia?. Cabezón. L. y Rodríguez, A.....	137
La educación emocional en los adolescentes. Caba- llero, J. y García, B.....	181
Cultura adolescente. Educación sexual. Almagro, I. y Rojas, C.....	197
Afectividad y educación sexual en personas con dis- capacidad intelectual. Jiménez, A. y Vega, E.....	215
La visión de la homosexualidad en el aula. León, V . y Rodríguez, B.....	233

La adolescencia: sexualidad y homosexualidad. Montes, C. y Ponce, M.....	267
Cambios evolutivos y normativos en la adolescencia. Luengo, J. y Valonero, M.....	285
Pedagogía de la muerte. El concepto de de la muerte en la adolescencia. Jiménez, S. y Morcillo, C.....	303
El síndrome de Asperger en la adolescencia. Berdones, E. y García, S.....	321
Imagen del adolescente en la sociedad actual desde la perspectiva del adolescente. Del Río, D. y Cáceres, M. A.....	345
Estudio sobre los adolescentes y la prensa española. Gamero, J. M. y Puerto, P.....	361
Acoso escolar en la adolescencia. Sánchez, A. y Martínez, S.....	405
Drogodependencia en los jóvenes. Avelino, R., Hernández, P. y Jurado, J. M.....	423
El sistema educativo alemán y español. Satisfacción de los adolescentes. Zarzoso, J. M. y Vogl, M.....	447
Bibliografía básica.....	467

# Sociedad, Familia y Educación: a modo de introducción



Pablo Álvarez Domínguez<sup>1</sup>

Universidad de Sevilla

“Puede haber esperanza únicamente para una sociedad la cual actúa como una gran familia, no como muchas separadas”  
(Anwar Sadat).

“No le evitéis a vuestros hijos las dificultades de la vida, enseñadles más bien a superarlas “ (Louis Pasteur).

Como apuntara José Martí, “la educación empieza con la vida, y no acaba sino con la muerte”. La familia es la comunidad donde desde la infancia se transmiten y enseñan los valores y el adecuado uso de una libertad responsable. Así, queremos entender que las relaciones personales y la estabilidad familiar son los principales fundamentos de la libertad, de la seguridad per-

---

<sup>1</sup> Dirección para correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. C/ Pirotecnia, s/n, 41013, Sevilla. Despacho 5.113. Mail: [pabloalvarez@us.es](mailto:pabloalvarez@us.es)

sonal, de la cohesión y la fraternidad en el seno de la sociedad, etc. Es por esto que en el marco de la unidad familiar tiene lugar el comienzo de la vida social. Desde este básico planteamiento, en épocas en las que conviene reflexionar sobre el sentido de la educación para el ser humano, resulta siempre conveniente poner un énfasis particular en la importancia que reviste la familia en los procesos de formación de sus hijos.

En la sociedad, la familia es la célula social más importante y significativa. Se trata de una institución que resulta fundamental para el desarrollo de la humanidad. Y, desde esta perspectiva, tiene asignado un rol especialmente clave en la educación. Es en la familia donde iniciamos nuestro crecimiento personal, donde aprendemos a comunicar, a cooperar, a respetarnos y a erigir los principales valores que contribuyen a posibilitar una convivencia constructiva, fructuosa y sosegada. Quizá la familia como entidad socializadora, sea la primera escuela donde se recibe una educación para la paz, la justicia y la fraternidad. Además, es también en ella donde se adquieren los primeros hábitos en relación con el conocimiento que marcará nuestras futuras rutas de aprendizaje. Padres y madres son los primeros y principales educadores de sus hijos, y en esta noble tarea, les corresponde compartir su misión educativa con otras instituciones y unidades personales. Conscientes de que padres y madres en soledad no son capaces de satisfacer por sí solos las exigencias de todo proceso educativo, reclamamos una sociedad más activa en la que los futuros profesionales de la educación se esfuercen por llegar a ser personas bien formadas e informadas, para poder poner al servicio de la comunidad lo que tienen, hacen, son y pueden llegar a ser. En el caso que nos ocupa, el reto lo tiene por delante el futuro profesorado de Educación Secundaria.

En los tiempos que corren, la familia trasciende las meras relaciones entre sus miembros para convertirse en pieza clave para el desarrollo social, pues es el primer ámbito de 'humanización' de la persona y de la sociedad. Se presenta así la unidad familiar, como el espacio educativo por excelencia, como la primera e insustituible educadora, y como el primer ámbito de ejercicio para la convivencia, la relación y la armonía interpersonal.

La familia, como principal agencia socializadora en nuestro entorno social, precisa de la educación para poder desarrollar lo más eficazmente posible las funciones pedagógicas que en el presente se le han encomendado. En estos términos, *Sociedad, Familia y Educación*, se dan cita en esta obra colectiva, a la que han dado vida un nutrido grupo de estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Sevilla. El contenido de este libro tiene que ver con una serie de humildes estudios y reflexiones, que sobre diversos temas en relación con los tres conceptos que dan título a la obra, han desarrollado en pareja los mencionados estudiantes, bajo la coordinación de quien firma esta presentación. Así, los trabajos se encuadran en el desarrollo de la asignatura troncal del mencionado máster: “Sociedad, Familia y Educación” <sup>2</sup>.

Nos referimos a una asignatura cuya misión es ofrecer un marco de referencia amplio, que permita entender la educación como un fenómeno que hoy, en nuestras sociedades, se produce en la conjunción de las recíprocas influencias entre la familia, la institución escolar y la comunidad. Sociedad, familia y educación viene a cubrir la temática de la materia del mismo nombre en este Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. El propósito de la materia se centra en ayudar al futuro profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Ciclos Formativos, cualquiera que sea su formación anterior, a comprender el contexto social en el que se inserta el sistema educativo, la interacción entre la escuela y el medio social -incluido el familiar- del alumno durante su periodo de escolarización, así como las características sociales del propio sistema, la institución y los procesos escolares. A través de esta asignatura se intenta que el futuro profesor adquiera un bagaje básico que le permita seguir indagando y aprendiendo por su cuenta en y sobre una sociedad cuyo ritmo de cambio no va dejar de crecer vertiginosamente durante toda su

---

<sup>2</sup> Cfr. [http://www.us.es/estudios/master/master\\_M044/asignatura\\_50440003#programa](http://www.us.es/estudios/master/master_M044/asignatura_50440003#programa) Programa de la Asignatura Sociedad, familia y educación . Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de Sevilla. Curso Escolar: 2015/16.

trayectoria profesional.

Reflexionar sobre los procesos relacionados con la realidad familiar como contexto de socialización y desarrollo humano es uno de los retos a los que han de hacer frente los futuros profesores/as de Educación Secundaria. Desde esta perspectiva, hemos considerado fundamental desarrollar un conjunto de contenidos específicos cuyo conocimiento resultara esencial para la comprensión de los acelerados procesos de cambio a que se encuentran sometidas sociedad, familia y escuela. Y, en esta misma línea, su comprensión resulta imprescindible para orientar eficazmente el trabajo profesional del profesor/a, ya sea en el ámbito escolar o en contextos socioculturales de mayor amplitud. En definitiva, nos estamos refiriendo a una asignatura, que dado su carácter básico, viene a contribuir muy positivamente en la formación de múltiples egresados universitarios que han querido optar por la docencia como futuro ejercicio profesional.

La obra que presentamos recoge un total de veintiún trabajos, en los que han participado cuatro decenas de autores/as, todos ellos egresados de diferentes titulaciones académicas. Cada una de las aportaciones, con personalidad propia e independiente, responde a modestos y recatados trabajos de investigación, estructurados en torno a cuatro partes fundamentales: marco teórico, marco metodológico, análisis e interpretación de los resultados y conclusiones. Los trabajos que se presentan, además de concebirse como meros ensayos de investigación, contribuyen a mostrar el grado de competencias que en el marco del mencionado Máster han sido capaces de desarrollar los estudiantes implicados. Las temáticas de las aportaciones que se encuentran en esta obra son de lo más actuales, atractivas y dispares y, según el orden de aparición en la misma, se concretan en los siguientes términos: visión del profesorado ante la educación de los hijos en familias divorciadas; análisis de la conflictividad en chicos de familias problemáticas norteamericanas; papel de la adolescencia ante las redes sociales; influencias de los videojuegos en la educación del adolescente; sexismo en la adolescencia; educación emocional en los adolescentes; educación sexual en la cultura adolescente; afectividad y educación sexual en adoles-



centes con discapacidad intelectual; visión de la sexualidad y la homosexualidad en el aula del adolescente; cambios evolutivos y normativos en la adolescencia; concepto de la muerte en el adolescente; Síndrome de Asperger en la adolescencia; imagen del adolescente en la actualidad desde su particular perspectiva; imagen de la adolescencia en la prensa española; acoso escolar en la adolescencia; drogodependientes y adolescentes; satisfacción de la adolescencia en relación con el sistema educativo español y alemán; entre otros.

Quizá esta obra, contribuya a poner en valor una vez más desde el ámbito universitario, el papel de la familia como transmisora de valores, columna vertebral de la sociedad y elemento primordial en la educación de los hijos. Y, llegados a este punto, corresponde agradecer su trabajo y esfuerzo a todos los participantes en este libro, pues con ellos y su implicación, ponemos de manifiesto el compromiso de los educadores del mañana con la comunidad científica y con la sociedad.



# **La educación de los hijos en familias divorciadas. Visión del profesorado**

# **01**

Juan Manuel Núñez Ramírez  
Pedro Ordóñez López

## **Resumen**

En la actualidad, cada vez son más frecuentes los alumnos con familias monoparentales, y, entre éstas, las familias en las que los progenitores han sufrido un proceso de divorcio por el cual, los hijos conviven la mayor parte de su tiempo con el progenitor que tiene asignada judicialmente la custodia (generalmente las madres). Esta situación no tiene por qué ser la mejor opción para el desarrollo de esos hijos, pero tampoco tiene que suponer que vayan a presentar problemas personales que les influyan de manera determinante en su desarrollo personal y/o rendimiento educativo. En este ensayo, vamos a valorar la influencia de este hecho (la pertenencia a familias divorciadas), según la visión del profesorado que atiende a estos alumnos en los centros escolares.

## **Résumé**

Actuellement, les familles monoparentales sont de plus en plus fréquentes, et pour cause, toutes ces familles ont dû passer par un processus de divorce. En Espagne, lorsque les parents divorcent le tribunal concède la garde des enfants à la mère. Cette solution n'est pas forcément la plus adéquate pour le développement des enfants, mais cela ne signifie pas non plus que les enfants vont avoir des problèmes personnels qui influenceront leurs développements personnels et/ou leurs productivités scolaires futures. Au cours de cet essai, nous allons évaluer l'influence des divorces et

de la famille monoparentale sur les enfants, selon la vision du professorat qui s'occupe de ces enfants dans les centres scolaires.

## Sintesis

Nella actualità sono molto frequenti i studenti con genitori single, e soprattutto le famiglie in cui i genitori hanno passato per un processo di divorzio per il quale i figli abitano/stanno la maggior parte del suo tempo con il genitor che ha la custodia giudiziaria assegnata (di solito la madre). Questa situazione non ha perchè essere la migliore per il sviluppo dei figli, una hanno ne assumer ch  questi figli avranno problemi personali che avranno un'influenza determinante sul loro sviluppo personale e su i risultati scolastici. In questo processo andiamo a valorare la influenza di questo fatto (appartenenza familiare divorziati) in vista di insegnanti che servono questi studenti a scuola.

## Introducción

A lo largo de los años, el concepto de familia tradicional ha ido evolucionando. Hasta hace unos años, la estructura de la familia estaba formada por padre, madre e hijos, esta estructura representaba la gran mayoría de familias españolas (INE 6/2004) (véanse figuras 1 y 2), en la actualidad existen muchas formas distintas de familia (monoparentales, reconstituidas o adoptivas, etc.). La aparición de todas estas nuevas tipologías de familia, se ve favorecida por los cambios sociales, económicos y tecnológicos que estamos experimentando. Incorporación de la mujer al mundo laboral, control de natalidad, nuevas técnicas de reproducción asistida, legalización de parejas del mismo sexo, adopciones, etc. (Rodríguez, M.A.; Del Barrio, M.V. y Carrasco M.A.; 2011).

Centrándonos en nuestro caso concreto y basándonos en los mismos datos, con el aumento de las rupturas matrimoniales, se ha producido también un aumento de hogares en los que la madre convive sola con los hijos. Existen numerosos estudios sobre el efecto de estos acontecimientos en el ajuste de los hijos y sus

implicaciones educativas. (Amato, 2001; Cantón, Cortés y Justicia, 2000; Reifman, Villa, Amans, Rethinam y Telesca, 2001).

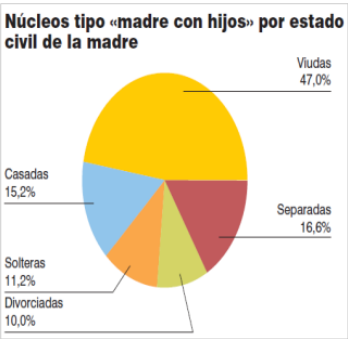


Fig. 1. Fuente INE (2004)

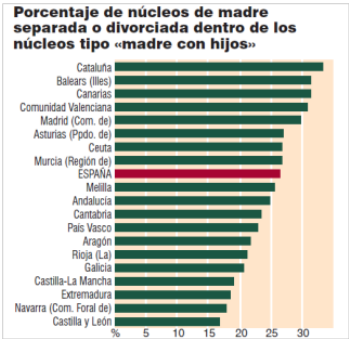


Fig. 2. Fuente INE (2004)

## Marco teórico

### *Concepto de familia, funciones y tipos*

La familia entendida como un sistema, posee unas características que la definen como tal: sus miembros se consideran partes interdependientes de un todo más complejo y amplio; incorporan información, toman decisiones, tratan de responder y modificar la conducta si fuera necesario con el fin de adaptarse a las demandas del entorno; se trata de una realidad absolutamente permeable; buscan la supervivencia del sistema en su conjunto, etc. (Coletti y Linares, 1997; Minuchin, 1994, 1998, 2009; Sluzki, 1996).

La historia de vida de la familia va acumulando etapas de transformación, en las que se requiere que los miembros de la misma, se enfrenten a situaciones estresantes, que realicen modificaciones estructurales para adaptarse a estas nuevas situaciones para resolverlas de forma satisfactoria. Entre estas situaciones, podemos incluir el divorcio de los padres (sin duda con repercusiones psicológicas, económicas y sociales) y todos los

cambios que se requieren dentro de los miembros para adaptarse a la nueva situación, de forma que se consiga asumir y reorganizar la estructura familiar, reconvirtiéndola en una estructura capaz de enfrentarse a los nuevos retos, garantizando la supervivencia de la misma y la correcta evolución y desarrollo de sus miembros. En este contexto, y dada la celeridad del mundo en que nos encontramos inmersos, se hace necesario el fortalecimiento de las capacidades familiares con el fin de coadyuvar a la superación de dichas situaciones (Cervel, 2005).

Ante esta nueva situación y entre las adaptaciones y reorganizaciones que se requieren, la nueva estructura familiar ha de reasignar las funciones familiares (de cuidado físico, de afectividad, de educación, económica, etc.) entre sus miembros. Respondiendo a estas funciones, la familia realiza una serie de tareas, actividades y operaciones para alcanzar los objetivos marcados de manera tanto explícita como implícita, a través de su estructura o conjunto de códigos que regulan la interacción entre sus miembros. Según Delage (2008): la funcionalidad se entiende, como la manera en que la familia se organiza, planifica, fija objetivos, gracias a sus capacidades de adaptación y cognición, para imaginar soluciones a los problemas concretos que se les plantean o para mantener las funciones que les corresponden, a través de los roles y tareas que cumple cada uno. Cuando una familia no es capaz de solucionar los problemas que se le plantean, se habla de disfuncionalidad o familia disfuncional. Esta disfuncionalidad es la que puede llevar a sus progenitores a tomar la decisión de divorciarse como solución a los problemas que existen en la familia. En esta situación de crisis, el divorcio se aborda de tres maneras. En primer lugar, se tiene en cuenta que es la alternativa más factible que considera uno o los dos miembros de una pareja para resolver una situación de crisis y disfuncionalidad en su relación; en segundo lugar, se define al divorcio como una decisión que, si bien pretende resolver una crisis, marca el inicio de otra, caracterizada por las dificultades relacionales y los cambios que se ocasionan en la vida de todos los integrantes de la familia y por último, se dice que los efectos del divorcio, especialmente en los hijos, están mediatizados por una serie de factores que incluyen tanto el sistema de creencias dominante en el contexto cultural como

las características socioeconómicas que rodean a la familia y las estrategias idiosincrásicas que utilizan los integrantes de la pareja para manejar su separación (Valdés, Basulto y Choza, 2008).

### *Necesidades de los hijos*

Las necesidades de los hijos en la familia, debido su falta de independencia desde que nacen, pasando por la infancia, adolescencia y hasta alcanzar la edad adulta, deben ser cubiertas en gran parte por sus progenitores, de manera progresiva hasta que éstos alcancen un nivel de desarrollo adecuado para continuar con su vida de forma independiente. Entre estas necesidades, Barudy y Dantagnan, (2005) plantean como esenciales las que a continuación se señalan: las necesidades fisiológicas, la necesidad de lazos afectivos seguros y continuos, las necesidades cognitivas, las necesidades sociales y la necesidad de valores.

Parafraseando a Barudy y Dantagnan (2005): “el mérito de las madres y de los padres reside en el hecho de que deben responder a múltiples necesidades de sus hijos, necesidades que, además, cambian con el tiempo. Deben, por consiguiente, disponer no solamente de recursos y capacidades, sino también de una plasticidad estructural para adaptar sus respuestas a la evolución de estas necesidades del desarrollo infantil”.

En el ámbito educativo, Balli, Wedman y Demo (1997), manifestaban que la supervisión por parte de los padres de las tareas escolares y el nivel de realización de las mismas era un factor importante en el desempeño escolar.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés, 2004), consciente de la importancia de la influencia de los padres sobre los hijos, aboga por la necesidad de articulación familiar y la fundamenta en tres razones: se reconoce que los padres son los primeros educadores de sus hijos e hijas; la educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños puede tener un impacto positivo; y la familia como un espacio privilegiado

para lograr una ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia.

Todo ello nos lleva a la cuestión principal de este ensayo. La educación de los hijos en familias divorciadas y la visión que de esta cuestión tienen los profesores. Dado que éstos, en la mayoría de los casos, no conocen la realidad íntima de cada familia, evaluaremos la situación desde una perspectiva extrínseca, intentando observar si existen manifestaciones de este tipo de alumnos en los centros escolares, que pudieran motivar la influencia del hecho de que sus padres estén divorciados. A este respecto cabe reseñar, que consideramos que dichas manifestaciones serán distintas según cómo se haya desarrollado el divorcio (traumático, amistoso, con resoluciones legales aceptadas por ambas partes, o que perjudiquen a alguna de las mismas, etc.) y toda una serie de condicionantes que no son objeto de este ensayo (tiempo que llevan los padres divorciados, edad de los hijos en el momento del divorcio, reconstitución de la familia con nuevo cónyuge, etc.). Para la Confederación Interamericana de Educación Católica (2004): las reacciones de los niños dependerán de su edad y van desde la irritabilidad, trastornos del sueño, tristeza, miedo, inseguridad, confusión, ira y resentimiento contra uno o ambos progenitores, sentimientos de rechazo, odio hasta la depresión y la conducta suicida.

### *Consecuencias del divorcio en los hijos*

Valdés, Esquivel y Artiles (2007), analizan los puntos de conflicto más frecuentes entre las personas que se divorcian, llegando a la conclusión de que éstos se relacionan con aspectos como:

- a. La división de bienes.
- b. El mantenimiento económico, la pensión alimenticia de los hijos y/o de la pareja.
- c. La custodia de los hijos.



### **Solas ...**

El 26,5% de los núcleos monoparentales de madres con hijos (352.757 ) corresponden a **mujeres separadas o divorciadas con hijos**. En esta situación, sólo hay 49.926 hombres, 7 mujeres por cada hombre. Desde 1991, se han multiplicado por 2 ya que en estas condiciones existían 164.650 mujeres y 20.572 hombres.

En el 18,9% de los núcleos monoparentales de madre separada o divorciada, en el hogar no hay ni **una sola persona con empleo**. En la mayoría de éstos, alrededor de 52.000, el hogar está compuesto estrictamente por la madre y los hijos, por lo que su dependencia económica de la eventual pensión de separación es máxima.

Fig. 3. Fuente INE (2004)

Según Ram & Hou (2003), los niños provenientes de familias intactas (entendiendo como tales aquellas en las que están presentes las dos figuras paternas, madre y padre) desarrollan mejores habilidades cognitivas, menos problemas emocionales y de conducta que los niños que crecen en familias separadas. Estos últimos manifiestan una serie de dificultades descritas en las áreas cognitivas e intelectuales que se atribuyen no tanto a los factores socioeconómicos como a la disminución de recursos parentales (tiempo y calidad del mismo que dedican los padres y las madres a los hijos, involucramiento en sus actividades, existencia de acuerdos con respecto a las decisiones que involucran el desarrollo de los hijos), lo cual ocasiona una paternidad inefectiva y una disminución del bienestar psicológico de los hijos. Por su parte, Partnoy (2007) sostiene que durante la década de los 90, los hallazgos indican que los hijos de padres divorciados obtienen un menor rendimiento académico. Éstos generalmente obtienen puntuaciones menores en las pruebas académicas y tienen menores aspiraciones educacionales, el riesgo de abandonar la escuela es dos o tres veces mayor y obtienen menores niveles educativos así

como un menor status ocupacional cuando son adultos.

El divorcio cuando se origina en etapas tempranas del desarrollo del niño, ocasiona una serie de efectos que interfieren en su adaptación posterior. Dentro de ellos Burin & Meler (1998) mencionan:

a) Derrumbamiento precoz de la imagen idealizada de los padres debido a los mensajes negativos que recibe de uno o ambos padres.

b) El niño sufre carencias afectivas, ocasionadas por estar ambos padres inmersos en resolver sus problemas económicos y afectivos.

c) Percepción de rechazo por parte del padre, especialmente de aquellos aspectos que le recuerdan a la expareja.

d) Alteraciones en el superyó, al existir desavenencia entre los padres en el manejo de las normas.

No obstante, y pese a todo esto, hemos de recalcar también, que existe otro grupo de autores que no sólo no ha detectado correlación entre el divorcio y las manifestaciones de problemas emocionales, para Wallerstein (1998), por ejemplo, la gran mayoría de los hijos de padres divorciados muestra un buen ajuste psicológico al cabo de los dos primeros años. Alguno de los autores, Gardner (1995), incluso, llega a plantear que el divorcio puede ocasionar efectos favorables en los hijos como aumentar su responsabilidad y capacidad de empatía. En este mismo sentido, MacLanahan (1999) relaciona el fracaso escolar y el abandono de los estudios de los hijos, con la falta de implicación y supervisión del progenitor que ostenta la custodia. Sin embargo, para DeGarmo, Forgatch y Martínez (1999), un mejor status socioeconómico de las madres divorciadas (estudios, ocupación, ingresos) conllevan unas mejores y más adecuadas prácticas de crianza y, en consecuencia, con un mejor comportamiento de los hijos en la escuela.

## Desarrollo práctico. Método

### *Participantes*

Se han buscado profesores en activo que imparten clases en distintas provincias y centros con distintos niveles y tipos de estudios (ESO, FP, Bachillerato) con el objetivo de obtener una visión más generalizada y no sesgar ni limitar los resultados a un solo tipo de centro/estudios. Así mismo, la dispersión de estos profesores, permite también evaluar la actuación en distintos tipos de comunidades (urbanas, comarcales, etc.).

### *Diseño*

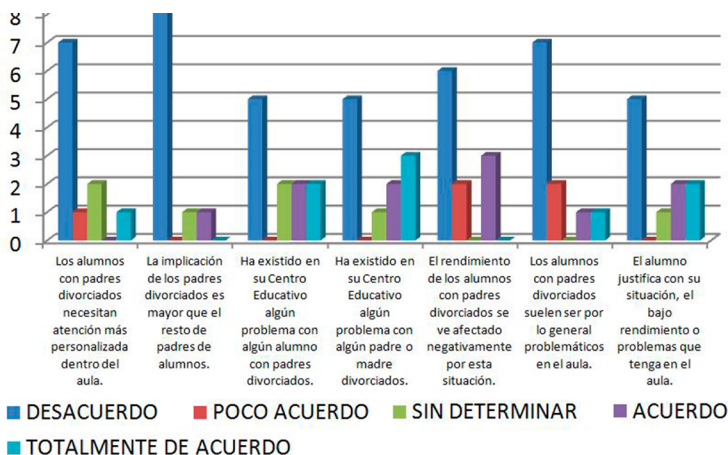
Hemos elaborado un cuestionario con respuestas tipo likert, con la intención de abarcar la mayoría de aspectos expuestos en el marco teórico. Alumnado, padres, profesores y centros educativos. Centrándonos más ampliamente en el alumnado y los padres. Con este cuestionario se pretende obtener una visión descriptiva cuantitativa sobre elementos cualitativos, con un diseño transversal para evaluar una visión en el momento actual de la situación.

### *Procedimiento*

Se han enviado los cuestionarios por diversos medios a los profesores, todos ellos voluntarios, explicándoles en qué consisten y resolviendo las dudas que pudieran surgirles. Tras un periodo de espera, éstos han devuelto las respuestas de los mismos para su posterior análisis. De todos los cuestionarios enviados, tan sólo en dos casos no se ha recibido respuesta o han declinado responder por considerar que las preguntas presentaban muchos condicionantes no tenidos en cuenta.

### *Resultados*

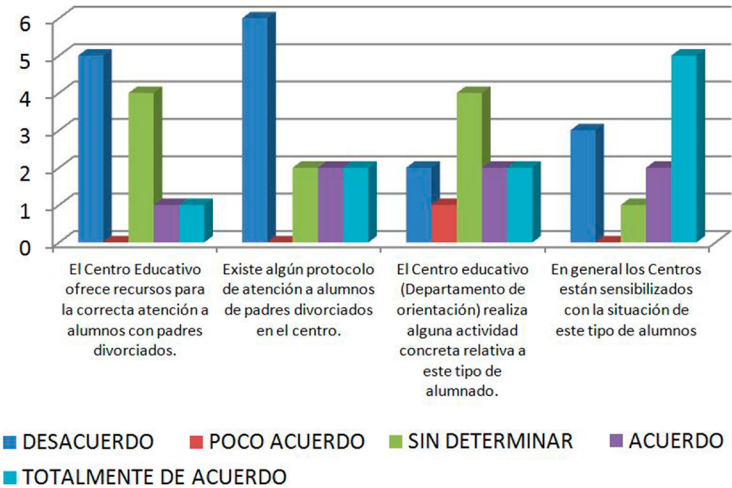
-Visión del Profesorado ante el alumnado



-Visión del profesorado



-Visión del profesorado ante el centro educativo que imparte.



*Análisis de los resultados.*

En los resultados obtenidos en los test se puede apreciar cómo existe una tendencia común a tratar el tema en cuestión, sin embargo encontramos fuertes contrastes, ya que determinados profesores se decantan con una actitud negativa hacia el tema al contrario de otros que se muestran totalmente a favor. Para profundizar más sobre este aspecto, se deberán tener en cuenta otras variables (la edad, asignatura, curso que imparten e incluso formación del profesorado) las cuales como se ha dicho anteriormente no se abordan en el trabajo.

Si nos adentramos más en el análisis de los datos obtenidos, se observa como hoy en día la visión del profesorado ante el tema del divorcio, hoy en día el profesorado está en gran medida en desacuerdo tanto en que el divorcio pueda afectar a los adolescentes como en que este tema pueda afectarles en su rendimiento

educativo. Se puede observar cómo en la actualidad en los colegios e institutos se aprecia como un factor aparte o como un elemento externo que no distorsiona para nada la educación de los jóvenes. Esto puede ser debido al alto número de divorcios existentes en nuestro país, dato que ha terminado por establecer esta situación como de total normalidad.

## Valoración y reflexión personal

Desde nuestro punto de vista, la educación es un elemento imprescindible para nuestros jóvenes y que se debe poner este valor en alza. Para ello es necesario entender, asimilar y buscar propuestas de mejora para todos aquellos aspectos que puedan afectar negativamente. El divorcio y las familias desestructuradas son un aspecto importante a tener en cuenta en la realidad actual de la sociedad y creemos que se debe afrontar utilizando herramientas educativas acordes con las necesidades específicas de cada estudiante.

El modelo que se presenta a continuación, podría contemplarse como unidad didáctica de la acción tutorial de cada centro pudiendo así solventar los posibles problemas relacionados con esta temática.

### *RECOMENDACIONES GENERALES: medidas a tomar*

- Cuidar aspectos motivacionales.
- No grandes cambios en la red socio-educativa y socio-afectiva. continuar con su rutina habitual, no muchos cambios.
- Puede ser positivo que el niño adquiera responsabilidades y coopere en las tareas de clase.
- No sustituir papeles: el menor no se ha de convertir en sustituto del progenitor

*La educación de los hijos en familias divorciadas. Visión del profesorado*

- Estar vigilantes a los cambios en los sentimientos y actuaciones de los menores
- Prestar ayuda profesional al menor
- Seguir con las normas y límites, pero siempre valorando los aspectos positivos y adaptativos de los menores.
- Evitar modelos de patrones "victimistas", "depresivos", "de angustia".
- Evitar moldear inadvertidamente verbalizaciones de quejas en los menores (por atenderlas que terminen teniendo funciones de llamar la atención o escapar por sobreprotección).
- Propiciar e inducir muchas interacciones sociales, poner en juego habilidades sociales.
- Dar muchas dosis de afecto, y enseñar a los menores a aceptar y dar afecto.

*FACTORES GENERALES DE PROTECCIÓN: ¿cómo prevenir problemas de los alumnos?*

- Mantener relaciones continuadas con el alumnado.
- Responder a las necesidades emocionales del menor adecuadamente.
- Negociar con éxito los problemas con los hijos.
- Capacidad de los padres de resolver y dejar al margen a sus hijos de sus conflictos y resentimientos.
- Transmitir al hijo respeto y aceptación por el otro progenitor.
- Hacer que el niño sienta un marco de libertad para hablar con un progenitor del otro y con el resto de familiares.

- Minimizar los cambios escolares
- Mantener las relaciones antes establecidas con abuelos, tíos, primos.
- Soportes extra familiares adecuados: amigos, escuela, clubs...
- Adecuada situación cultural del entorno familiar/educación.
- Buen ajuste emocional del menor en la etapa previa al divorcio.
- Mantener custodia compartida entre progenitores.
- La naturaleza de la relación entre el menor y la figura paterna del mismo sexo favorece la adaptación.

## Conclusiones

Divorcio no es un fenómeno excepcional, es parte de nuestra realidad familiar y social más actual. Divorciarse y volver a formar familia son una serie de transiciones por las que pasan muchas familias, son experiencias usuales y naturales, son eventos (quizás crisis) que pueden modificar la vida del niño y le afectarán en diferente medida y forma.

Nosotros como docentes debemos saber cómo actuar, para que este fenómeno sea una etapa transitoria del alumno/a y sus rendimientos educativos no se vean afectados.

## Bibliografía

Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 355-370.



Balli, S., Wedman, J. y Demo, D. (1997). Family involvement with middle-grade homework: effects of differential prompting. *Journal of Experimental Education* 66, 31-47. Tomado de: Valdés, Á. A., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P. A. (2009). *Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (1). Consultado el 26 de diciembre de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>

Barudy, J y Dantagnan, M (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa. Tomado de: Cánovas Leonhardt, Paz, Sahuquillo Mateo, Piedad M.<sup>a</sup>. (2011). *El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.

Cánovas Leonhardt, Paz, Sahuquillo Mateo, Piedad M.<sup>a</sup>, Císcar Cuñat, Esther, Martínez Vázquez, Concepción. *Estrategias de intervención socioeducativa con familias: análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la comunidad valenciana*. Educación XX1 [en línea] 2014, 17 (Julio-Diciembre) : [Fecha de consulta: 10 de enero de 2015] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70630580012>> ISSN 1139-613X

Cantón, J., Cortés, M. y Justicia, M. (2000). *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide.

Cantón, J.; Cortés, M.R. y Justicia, M.D. *Las consecuencias del divorcio en los hijos*. Psicopatología Clínica, Legal y Forense, Vol. 2, N<sup>o</sup> 3, 2002, pp 47-66

Cervel, M. (2005). Orientación e intervención familiar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 13, 83-100.

Coletti, M. y Linares, J.(1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*. Barcelona: Paidós.

Confederación Interamericana de Educación Católica. (2004). *Al re-encuentro con la familia: La Familia en el Tercer Milenio*. Santiago de Chile: Confederación Interamericana de Educación Católica.

Cuervo, Ángel Alberto Valdés, & Escalante, Jajahira Aguilar. (2011). *Desempeño académico en hijos de padres casados y divorciados*. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 8(20), 24-32. Recuperado el 10 de Enero de 2015, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272011000100004&lng=pt&lng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272011000100004&lng=pt&lng=es).

DeGarmo, D.S., Forgatch, M.S. y Martínez, C.R. (1999). *Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys academic outcomes: Unpacking the effects of socioeconomic status*. *Child Development*, 70, 1231-1245. Tomado de: Cantón, J.; Cortés, M.R. y Justicia, M.D. *Las consecuencias del divorcio en los hijos*. Psicopatología Clínica, Legal y Forense, Vol. 2, N<sup>o</sup> 3, 2002, pp 47-66.

Delage, M. (2008). *La resiliencia familiar*. Barcelona: Gedisa

INE (2004). *¿Cuántos somos en casa?* Cambios en la composición de los hogares. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística.

McLanahan, S.S. (1999). *Father absence and the welfare of children*. En E. M. Hetherington (Ed) *Coping with divorce, single, parenting, and remarriage. A risk and resilience perspective*, pp.117-146. Mahwah, NJ: Earlbaum. Tomado de: Cantón, J.; Cortés, M.R. y Justicia, M.D. *Las consecuencias del divorcio en los hijos*. Psicopatología Clínica, Legal y Forense, Vol. 2, N<sup>o</sup> 3, 2002, pp 47-66 Partnoy, S. (2007). *The Psychology of divorce: A Lawyer's Primer, Part2: The effects of divorce on children*. E.U.A: Chicago Prees.

Ram, B. & Hou, F. (2003). "Changes in family structure and child outcomes: roles of Economic and familiar resources". *The Policy Studies Journal*, 31, 3, 309-330.

Rodríguez, M.A.; Del Barrio, M.V. y Carrasco M.A.(2011). *El libro de familia. Un G.P.S. completo.* (p. 57) Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.

Valdés, A.; Esquivel, L. & Artilles, K. (2007). *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar.* México: Manual Moderno.

Valdés, A.; Basulto, G. & Choza, E. (2008). Percepciones de mujeres divorciadas acerca del divorcio. *Artículo no publicado.*

Valdés, Á. A., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P. A. (2009). *Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos.* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (1). Consultado el 26 de diciembre de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>

Wallerstein, J. (1998). *Children of Divorce: Stress and Developmental Task.* New York: McGraw-Hill.

ANEXO I: Cuestionario para la valoración por parte del profesor

EVALUACIÓN:

Estudios en los que imparte clases:

Asignatura que imparte:

Puntúe de 1 (muy poco de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), según su opinión personal:

Aspectos a evaluar:		Puntuación				
	El alumno:	1	2	3	4	5
1	Los alumnos con padres divorciados necesitan atención más personalizada dentro del aula.					
2	La implicación de los padres divorciados es mayor que el resto de padres de alumnos.					
3	Ha existido en su Centro Educativo algún problema con algún alumno con padres divorciados.					
4	Ha existido en su Centro Educativo algún problema con algún padre o madre divorciados.					
5	El rendimiento de los alumnos con padres divorciados se ve afectado negativamente por esta situación.					
6	Los alumnos con padres divorciados suelen ser por lo general problemáticos en el aula.					
7	El alumno justifica con su situación, el bajo rendimiento o problemas que tenga en el aula.					
El profesorado:						
8	El profesorado de su Centro presta una atención individualizada a los alumnos con padres divorciados.					
9	La formación del profesorado con respecto a este tipo de alumnos es la adecuada.					
10	El profesorado está predispuesto para atender las necesidades individuales de este tipo de alumnos.					
11	El profesorado tiene tiempo dentro de su horario laboral para atender correctamente a este tipo de alumnos .					
12	El profesorado destina parte de su tiempo libre para preparar actividades o estrategias para el trabajo con este tipo de alumnos.					
13	Para el tutor supone una sobrecarga de trabajo el hecho de que los padres estén divorciados.					

	El Centro Educativo:					
14	El Centro Educativo ofrece recursos para la correcta atención a alumnos con padres divorciados.					
15	Existe algún protocolo de atención a alumnos de padres divorciados en el centro.					
16	El Centro educativo (Departamento de orientación) realiza alguna actividad concreta relativa a este tipo de alumnado.					
17	En general los Centros están sensibilizados con la situación de este tipo de alumnos					

## ANEXO II: Tabla de resultados de los cuestionarios

COLUMNA: Cada letra corresponde a un cuestionario. FILA: Número de pregunta.

A y B: Profesores de FP Técnico. Málaga comarca.

Cuestionario Pregunta	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	5	3
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3
3	3	5	1	4	1	1	5	3	1	4	1
4	5	5	1	4	1	5	1	3	1	4	1
5	1	1	1	2	1	2	1	4	1	4	4
6	1	1	1	1	1	1	1	2	5	2	4
7	1	1	1	4	2	1	1	4	5	3	5
8	1	2	1	2	1	1	1	3	3	4	3
9	3	3	4	4	4	1	5	1	3	4	2
10	5	5	5	5	5	5	5	1	3	5	4
11	1	1	1	1	1	1	5	1	1	3	1
12	1	3	1	3	2	1	1	1	1	3	1
13	5	5	5	5	5	1	1	1	5	1	3
14	3	3	1	3	1	1	5	1	3	4	3
15	5	5	1	1	1	3	1	1	3	4	1
16	5	5	1	3	2	3	1	3	4	4	3
17	5	5	3	5	4	5	1	1	4	5	1

C; D y E: Profesores de ESO. Tutores y Pedagogía Terapéutica. Sevilla capital y Huelva comarca.

F: Profesora FP administración. Huelva capital.

G: Profesor ESO. Educación Física. Sevilla capital

H: Profesor de ESO/BACHILLERATO (Matemáticas). Málaga (Ronda)

I y J: Profesores de ESO (Literatura) Málaga (Arriate) y Galicia (Allariz)

K: Profesor de ESO (Tecnología) Almería Capital.

# **Análisis de la conflictividad en alumnos y familias problemáticas de Norteamérica**

# **02**

Cesar Bernal Carrero  
Daniel Bernal Fernández

## **Resumen**

La violencia escolar en los centros educativos estadounidenses se ha generalizado en los últimos años y se considera como un grave problema para el país. Este estudio ahonda en dos cuestiones claves para entender esta problemática: ¿cuáles son las causas de este deterioro social? ¿Qué factores influyen en este aumento de la violencia en las aulas?

Pero sobre todo, intentaremos dar soluciones al problema educativo que está afectando a este país, las cuáles son extrapolables a cualquier sistema educativo mundial no sólo al norteamericano. ¿Qué es posible hacer?

## **Abstract**

School violence in American schools has become widespread in recent years and is regarded as a serious problem for the country. This study explores two key issues to understand this problem: what are the causes of this social deterioration? What factors influence this increase in violence in classrooms?

Above all, we will try to give solutions to the educational problem that is affecting this country, which are extrapolated to any global education system not only to the US. What can we do?

## Introducción

Uno de los mayores problemas educativos en EEUU es la violencia en las aulas, desde la década de los 70 se ve como una de las grandes lacras a erradicar. La administración americana en estos 40 años se ha esforzado por endurecer las leyes. Según un estudio de la *National League of Cities* (NLC) realizado en 1985 a 700 escuelas norteamericanas dio como resultado que la violencia se había incrementado en un 38%. (García, 2001).

En la década de los 90 este fenómeno siguió en aumento y paso a ser prioritario para el gobierno americano, presidentes como Reagan o Clinton transmitían públicamente en diversos discursos su preocupación por la violencia, agresión física y problemas disciplinarios en colegios e institutos. Tal fue el punto de intentar acotar este problema que el congreso de EEUU en Washington dictó una ley de supresión de subvenciones para educación a aquellos Estados que no fueran estrictos en la erradicación de la violencia en las aulas. Especialmente con la posesión de armas en menores, por ejemplo en el Estado de California los alumnos con cualquier tipo de arma en su cartera eran automáticamente expulsados.

No estamos hablando de una violencia doméstica, maltrato físico o psíquico que ya es muy grave. Si no de tiroteos en las escuelas con graves matanzas como resultado, (entre las más sangrientas figuran la Masacre de Virginia Tech en 2007 con 33 muertos o la que se originó en la Escuela Primaria de Sandy Hook en Connecticut en 2012 que se cobró la vida de 28 personas). Con lo que, como hemos reflejado en la trayectoria de las últimas décadas, este tipo de violencia se convierte en un problema social del Estado.

Nuestra sociedad del SXXI está impregnada de una *violencia cultural*, es decir una esfera simbólica de nuestra existencia ejemplificada en indicadores sociales como: religión, ideología, las ciencias etc... (Galtung, 1990) que sirve para que los desceñados justifiquen su violencia. El *leitmotiv* del absurdo. Como una búsqueda de poder, patriotismo u adquisición de estatus.



Lógicamente no en todas las zonas de América se da esta situación, es más frecuente en zonas deprimidas y guetos en los cuales conviven bandas enfrentadas. O en barrios donde la marginalidad y la siniestralidad son elevadas. Sin embargo la legislación no prevé distinciones y se aplica con dureza sobre todos los Estados.

Analicemos de forma más detallada cuales son los puntos claves de esta problemática.

## Breve introducción al sistema educativo Norteamericano

Para comenzar este trabajo sobre el análisis de la conflictividad en alumnos y familias en la población norteamericana, es preciso referirse y hacer un breve preámbulo a la organización del sistema educativo en EEUU y una somera comparación con el español, para de esta forma situarnos en el objeto del análisis de forma concreta y tener una primera base de estudio para comprender el mismo de manera significativa.

El primer apunte de diferenciación frente al español es la autonomía educativa entre los distintos estados americanos, el ejercicio de gobierno es bastante descentralizado. El control de la enseñanza escolar depende de los estados y las comunidades locales. El gobierno federal entra en la educación de los diversos estados cuando ya no tiene más remedio, por ejemplo por dejación de funciones de los mismos. O para asegurar el bienestar general. (Cláusula constitucional EEUU. *Artículo I, Sección 8*). Incluso los estados y los distritos escolares locales han retenido el control del contenido de los programas de estudio y de los métodos educativos; de hecho, la ley federal le prohíbe al gobierno de Estados Unidos interferir en estas áreas.

En cuanto al sistema educativo español, es el gobierno central el que dicta las leyes educativas y son las comunidades autónomas las que deben de implantarlas con los recursos que

les proporciona la administración central. Comparativamente de forma general, está bastante más centralizado que el estadounidense y carece de menos autonomía, a pesar de las numerosas competencias que se les reservan a las comunidades autónomas en materia de educación.

En lo referente a la estructura del sistema educativo escolar en EEUU, la etapa obligatoria comienza entre los cinco y los ocho años, y termina entre los dieciséis y los dieciocho años. No obstante, ya antes de la educación obligatoria, muchos niños y niñas menores acuden a colegios para los más pequeños, denominados *nursery schools*.

Los niveles educativos están compuestos por 12 años o 'grados' (1º a 12º), la superación de estos 12 niveles dará el acceso a la enseñanza superior.

Al terminar la secundaria (décimo segundo grado) los estudiantes norteamericanos pueden asistir al 'College' o a la Universidad.

A nivel general el sistema educativo americano frente al español, existe una menor tasa de ratio (alumnos por maestro), una mayor interacción entre estudiantes y profesores, y unas mejores instalaciones y medios más avanzados.

Por último, es significativo resaltar un cambio que se está produciendo a raíz de la llegada del presidente Obama a la Casa Blanca, y es que son cada vez más los centros públicos que separan por sexo sus clases. Al separar por sexos, e introducir técnicas docentes especiales, ya se está apostando claramente por la formación académica, lo que potencia sus virtudes y facilita la superación de sus dificultades particulares, que son distintas en niños o niñas. (Calvo, 2012).

Esta segregación ha llevado incluso a clasificar por colectivos migrantes o por procedencia social en algunos barrios marginales con altas tasas de fracaso escolar.

## Factores que influyen en la aparición de violencia en las aulas en Estados Unidos

La violencia en las instituciones educativas es una situación preocupante a nivel de la sociedad en general. Y es desde la misma sociedad donde se debe combatir con esta problemática.

Es complejo acotar un problema tan difícil de englobar como es la violencia escolar y establecer sus causas, pero hemos detectado patrones comunes en nuestro estudio para considerar una serie de causas generales que puede originar el foco del conflicto.

Es bastante frecuente caer en el error al pensar que cuando se habla de conflictividad escolar referirse solo a situaciones de violencia física. Argumentación falsa, ya que no es necesario exclusivamente que exista agresividad física para hablar de casos de violencia. Además de la violencia física, existen otros tipos de comportamientos que resultan antisociales y que confluyen en situaciones de conflictividad.

Se pueden distinguir seis tipos o categorías de comportamiento antisocial entre los que se diferencian los siguientes: (Moreno, 1999).

- Disrupción en las aulas.
- Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado).
- Maltrato entre compañeros ('bullying').
- Vandalismo y daños materiales.
- Violencia física (agresiones, extorsiones).
- Acoso sexual.

Son muchos los centros que viven de primera mano las con-

secuencias de este problema, pero, ¿cuáles son los factores que influyen en este tipo de violencia? Veámoslo más detenidamente.

*Subsistemas familiares en Norteamérica.*

Por todo ello, teniendo claro este tipo de diferenciación entre los distintos comportamientos antisociales, es la familia uno de los pilares básicos para combatir con todo esto. La familia norteamericana puede constar de un grupo pequeño o un número grande de personas y puede abarcar desde estructuras pequeñas, como un matrimonio con un solo hijo bajo el mismo techo hasta complejas combinaciones de múltiples generaciones que viven en uno o más hogares.

*¿Qué papel juega la familia en la aparición de violencia en los centros educativos?*

Invariablemente, al evolucionar la sociedad, la estructura familiar también evoluciona. Con la modificación de otros factores, por ejemplo, el índice de longevidad, factores económicos, el divorcio o el modo de pensar con respecto a la adopción, el impacto en la familia es evidente.

La estructura tradicional de la familia norteamericana, madre, padre e hijos, sigue prevaleciendo mayormente. Sin embargo, durante las últimas décadas, la sociedad estadounidense ha presenciado en muchos aspectos una evolución en la estructura de la familia y en la vida diaria, debida a innumerables factores que incluyen desde los adelantos de la ciencia hasta la composición del lugar de trabajo. Los hijos criados por uno solo de los padres, los hogares con hijos adoptados, hijos criados por padrastros o madrastras, padres que se quedan en la casa, niños criados por los abuelos.

La familia es la base de toda sociedad y es la más importante influencia para el menor, los chicos a través de sus experiencias en el hogar transmiten sus heridas emocionales o traumas a la es-

cuela. Por eso es muy importante la cohesión entre la familia y la escuela, para prevenir posibles problemas conductuales. La prevención en estos casos actúa como el mejor antídoto para evitar casos de violencia extrema.

### *El sistema norteamericano*

La violencia está tan presente en las escuelas y en los institutos norteamericanos y en todos los ámbitos de la sociedad en general porque en la sociedad hay desigualdades e injusticias de todo tipo, hay un desencanto y pesimismo generalizado que se agudiza especialmente entre los jóvenes. (Martínez Sánchez, 2001).

Diversos expertos han puesto en entredicho el sistema educativo norteamericano como una de las trabas que impiden resolver este problema de la violencia en las aulas, lo tachan de un sistema demasiado individualista: hay chicos que se sienten aislados, marginados en las aulas. Esto provoca un aislamiento emocional en el individuo, de poca solidaridad ante los demás que puede traducirse en violencia para defenderse ante un ataque por parte del resto de individuos.

### *Política armamentística*

Otro de los aspectos de discusión es la cultura armamentística de Estados Unidos, estrechamente relacionado con la cultura familiar americana, y decimos cultural porque viene desde su independencia utilizada para defenderse de los ejércitos británicos. La familia norteamericana entiende de forma positiva tener un arma en casa para prevenir posibles ataques externos. Se considera por tanto una tradición. En EEUU, 310 millones de personas cuentan con 270 millones de armas. Más de 88 armas por cada 100 habitantes. Por ejemplo, se trata de un derecho como dicta la Segunda Enmienda de la Constitución americana que permite a cada ciudadano norteamericano tener un arma. Por lo tanto, no hay demasiadas trabas para conseguir armamento en el país, lo

mismo ocurre con el alcohol y las drogas con una cierta permisividad y facilidad para el acceso a ellas.

No es nada extraño que alumnos de Secundaria lleven consigo armas para poder defenderse del resto, con la autorización familiar. Esto lleva al extremo de que varias de las masacres de jóvenes en Estados Unidos se perpetraron con armas de fuego. Todo ello está contribuyendo a una falta de valores y de respeto a la vida, en un déficit afectivo y ético en los que se crea un clima de violencia desde el subsistema familiar con la pertenencia de armas.

### *Situación económica*

Por otra parte la situación económica del país también se puede considerar como uno de los factores a tener en cuenta. Estados Unidos es uno de los países donde más afectó la crisis, con una gran pérdida de puestos de empleo, aunque en la actualidad este remontando de forma excepcional. La discriminación y las desigualdades económicas han aumentado. En concreto, el desempleo juvenil ha crecido de manera imparable según un estudio en enero del 2013 de Buró de Estadísticas del Trabajo, el 21% de las personas entre 16 y 24 años no tienen trabajo. En cuanto a la deserción escolar de los jóvenes americanos un dato significativo perteneciente a un informe de la UNESCO del 2013, indica que el 20% por ciento de los jóvenes entre 17 y 24 años están fuera del sistema educacional y además sin trabajo.

Con todas estas causas hay un ambiente de incertidumbre en los jóvenes, ante el colapso económico del país, en parte provocado por el derroche bélico de Estados Unidos en sus diferentes conflictos (guerra de Irak, Afganistán etc...).

### *Influencia de los Mass Media*

Por último indicar el papel que juegan los medios de comunicación en la sociedad americana, que en algunos casos enseñan

y glorifican soluciones agresivas. Según un estudio realizado por investigadores del Instituto de Higiene Mental de la Escuela de Salud Pública de la The Johns Hopkins University, en el que analizaban el contenido de los programas infantiles de las tres cadenas televisivas más importantes de Estados Unidos (CBS, ABC, NBC), (Navarro, 2009). Tales programas contienen un número muy elevado de actos violentos, mayor, por cierto, que el existente en los programas para adultos, los cuales presentan violencia física de una persona a otra en cantidades también consideradas excesivas. Creando una cultura, que fomenta los comportamientos violentos.

## Posibles soluciones ante la violencia escolar

En síntesis, ofrecemos una serie de posibles mejoras ante toda esta problemática expuesta, que no sólo radica en un problema educativo sino que se amplifica en la esfera social del país. El espíritu de todas estas medidas para erradicar el problema pasa por la educación, una frase que resume bien este sentimiento es la de Malala Yousafzai actual Premio Nobel de la Paz, que ante el Congreso de Naciones Unidas expresó: *Un niño, un profesor, un lápiz y un libro pueden cambiar el mundo*. La violencia se debe combatir desde la educación, con una formación más completa tanto para alumnos como para profesores.

Conseguir mejorar las relaciones entre las familias padres-hijos y en la escuela profesores-estudiantes. Con una interrelación directa de las familias-escuela, estableciendo una comunidad educativa.

Aplicando una implementación de programas formativos para los padres sobre cómo tratar los problemas de conducta en los menores.

Orientar la escuela no como un entrenamiento del ser individual que lo capacite para competir, sino que sepa cooperar y coordinarse socialmente entre iguales, no en la enseñanza de destrezas y capacidades sino en el aprendizaje social y cultural,

en el crecimiento como persona.

Poner en valor la educación afectiva, algo que en Estados Unidos queda relegado a los últimos lugares. (Escotet, 2013).

Uno de los rasgos que tiene la escuela americana es la multiculturalidad de etnias en distintas culturas, sin embargo no se establecen planes para que esos estudiantes se integren en la sociedad americana sin en ocasiones ser apartados por motivos culturales o idiomáticos.

Por último la política de obtención de armas debe de ser mucho más restrictiva pero esto es un tema bastante más difícil de modificar, ya que habría que darse también un cambio cultural en la propia sociedad americana.

## Desarrollo práctico

El cine es un fiel reflejo de una sociedad (Loscertales, 2001), es por ese motivo que hemos elegido este arte para el desarrollo práctico del análisis. Hemos seleccionado cinco películas: *Diarios de la calle*, *El profesor*, *Mentes peligrosas*, *El Rector Mckenna* y *Elephant*. Estos films se basan en la conflictividad escolar en la escuela norteamericana. Se reflejan gran parte de las problemáticas que hemos hecho referencia en la fundamentación teórica. El objetivo del análisis de estos films es establecer posibles similitudes que las cinco tienen en relación con la violencia escolar en las aulas.

En *Diarios de la calle* (2007) y *Mentes peligrosas* (1995) encontramos un patrón argumental parecido: una profesora novata que llega al instituto y se tiene que enfrentar a una serie de problemáticas: clase conflictiva (los peores estudiantes del centro escolar agrupados en una misma aula), acoso escolar, alumnos desmotivados, falta de implicación familiar, escuela burocratizada. La profesora novata logra sus objetivos a pesar del sistema y consigue la implicación de todos sus estudiantes.



En la cinta *El profesor* (2011), protagonizada por Adrien Brody nos da el mismo esquema, profesor novato versus alumnos conflictivos. Pero con una visión bastante más negativa de todo el sistema de educación y por consiguiente del fracaso de la escuela y del intento frustrado de la integración social en las aulas. Da pocas esperanzas de cara al futuro en la labor docente.

*Elephant* (2003) y el *Rector Mckenna* (1986) están basados en hechos reales. Destaca de manera significativa *Elephant*, cuenta la matanza que ocurrió en 1999 en el instituto de Columbine del estado de Colorado (EEUU), perpetrada por dos estudiantes aislados por los propios compañeros de clase y del sistema educativo, que toman su particular y monstruosa venganza asesinando cruelmente a numerosos estudiantes. (13 Personas muertas, 24 heridos y el suicidio de los jóvenes ejecutores de la carnicería). Un alegato en contra de la política armamentística del gobierno americano, en la que cualquiera puede acceder a conseguir un arma, al sistema educativo y al degradado subsistema familiar estadounidense.

De dicho análisis podemos concluir que la mayoría de las mismas comparten seis similitudes esenciales que reflejamos a continuación en la siguiente tabla, estos datos son un apoyo importante a las conclusiones finales de las causas y las soluciones para afrontar el problema de la violencia escolar en la que todos los actores en materia de educación tienen responsabilidades:

PELÍCULAS	DIARIOS DE LA CALLE Richard La Gravenese (2007)	MENTES PELIGROSAS John N. Smith (1995)	EL PROFESOR Tony Kaye (2011)	ELEPHANT Gus Van Sant (2003)	EL RECTOR MCKENNA Eric Laneuville (1986)
PROBLEMÁTICAS					
Implicación de las familias con la escuela	NO	NO	NO	NO	NO
Burocracia administrativa escolar por encima de las necesidades del alumno	SI	SI	SI	SI	SI
Aulas con alumnos pertenecientes a diferentes etnias sociales y culturales	SI	SI	SI	SI	SI
Aislamiento de ciertos alumnos, marginados por compañeros y por el sistema educativo	SI	SI	SI	SI	SI
Implicación del profesor-director novato que consigue sus objetivos, pero saltándose las reglas de la escuela que no comparte sus métodos	SI	SI	NO No logra sus objetivos	NO	SI

## Valoración y reflexión personal

En este ensayo hemos visto los distintos factores que influyen directamente en el incremento de la conflictividad y la violencia escolar así como las consecuencias de los mismos. Es necesario por tanto una concienciación por parte del cuerpo de profesionales de la educación para establecer una serie de medidas y de este modo conseguir la erradicación total de esta problemática, sin excepciones.

Es interesante señalar que el análisis aquí expuesto es extrapolable a la mayoría de países desarrollados y se hace inminente una reestructuración del sistema educativo en lo que respecta a estos factores, además de un seguimiento periódico de los resultados que se esperan con estas medidas. Tal vez suene utópico, pero es un deber colectivo que hemos de cumplir todos los ciuda-

danos independientemente de cada índole personal, pues son las nuevas generaciones las encargadas de seguir cuidando el planeta en todos sus aspectos, así como de las nuevas producciones científicas, artísticas, tecnológicas, etc..., hasta ahora delegadas a un grupo selecto de personas que por su condición cultural y económica han tenido la suerte de llevarlas a cabo. Debe haber pues un punto de inflexión que marque el comienzo de una educación basada en el civismo, la igualdad, la paz y la armonía entre todos los subsistemas que en mayor o menor medida influyen en la enseñanza y la educación de nuestros adolescentes; y para ello es fundamental una labor de competitividad y diligencia en nuestro trabajo como docentes.

Por otro lado, creemos que la facilidad con la que se obtiene un arma en Estados Unidos es un punto importante para promulgar la violencia en las aulas. Más restricciones políticas para su adquisición unida a una concienciación ciudadana del peligro de poner un arma en manos de cualquiera, podrían haber evitado grandes masacres escolares que ya sucedieron.

Terminamos este apartado citando una célebre frase del gran filósofo y matemático Pitágoras de Samos: *Educad a los niños, y no será necesario castigar a los hombres.*

## Conclusiones

Finalizamos este trabajo proponiendo algunas medidas que consideramos importantes para el buen desarrollo de la educación de próximas generaciones, algunas ya impuestas por centros educativos norteamericanos.

Entre las medidas que consideramos básicas para controlar la delincuencia en las escuelas del centro de las grandes ciudades de Estados Unidos podemos destacar el uso de cámaras de vigilancia, radios emisoras y receptoras, detectores de metales manuales, rayos X, dispositivos al estilo de los usados en los aeropuertos y puertas con cerrojos magnéticos protegidos por códigos secretos.

Además de estos mecanismos para evitar la delincuencia en las aulas, entendemos que es necesario un sistema en el que resulte la expulsión inmediata del centro de alumnos que presenten armas en clase, tal es el caso del estado de California, donde los alumnos que llevan cualquier tipo de arma en sus carteras son expulsados.

Estas medidas de seguridad no debían producirse en el caso de que la sociedad americana hubiera prevenido a través de los distintos actores que participan en el proceso de educación la espiral de violencia que vive en los últimos años. La verdadera medida de seguridad como indicamos en apartados anteriores es la prevención, educar en valores, fomentando la ética ciudadana y trabajando activamente con las familias en comunidad. Restringir la política armamentística y enfocar más la educación americana a un sistema cooperativo.

En síntesis podríamos decir que aunque en todos los colegios no se dan situaciones de riesgo ni climas de violencia que justifiquen tan duras medidas de represión, hemos de reconocer que existen núcleos urbanos conflictivos en las grandes ciudades de los EEUU, que han de obligar a los legisladores a aprobar leyes extraordinariamente rigurosas y represivas que alcancen a todos los centros educativos.

Recordemos que el problema aquí analizado es uno de los fenómenos educativos prioritarios en los EEUU ocupando uno de los primeros lugares en el ranking americano de problemas a resolver.

## Bibliografía

CALVO, M. (2012). Separar por etnias ha sido útil en EEUU. Diciembre 18, 2014, de El confidencial. Sitio web: <http://www.el-confidencial.com/alma-corazon-vida/2012/08/29/el-fracaso-escolar-se-debe-a-la-educacion-no-diferenciada-104424>

COLEMAN, J. C., Psicología de la adolescencia, Morata, Ma-

drid, 1994.

CONSTITUCIÓN EEUU. (1787). La Constitución de los Estados Unidos de América 1787. Diciembre 12, 2014, de National Archives Sitio web: <http://www.archives.gov/espanol/constitucion.html>

ESCOTET, M. (2012). Educar para la incertidumbre es absolutamente necesario en estos tiempos. EDUGA, N°59, pp 20-25.

FERNÁNDEZ, L. (2013). El cine como espejo social de la violencia en las aulas. Making Of, N°99, pp 5-8.

FLORES, G. (2010, septiembre.). Evaluando el conocimiento de menores de edad sobre drogas y alcohol, abuso sexual infantil, violencia intrafamiliar e infecciones de transmisión sexual: el caso de la Escuela Estados Unidos de América. Scielo, vol.27. n°2.

GALTUNG, G. Citado por Goleman, K. (1997).

GARCÍA, A. (2011, Agosto). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, n°41, pp 167-177.

GOLEMAN, K. (1997) Inteligencia emocional. Madrid. Kairós.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2014). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013 Informe español. Diciembre 14, 2014, de Ministerio de Educación Cultura y Deporte Sitio web: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6>

JIMÉNEZ, V. (2014). Nueva York se convierte en el epicentro de la segregación educativa en EE UU. EL PAÍS, 2.

LOSCERTALES, F. (2001). "La violencia en las aulas: el cine como espejo social". Barcelona: Octaedro.

MARTÍNEZ, A. (2001). La violencia en la escuela. Propuestas de educación para la paz y la cooperación, en *Innovación Educativa* 11, 61-83.

MARTÍNEZ, M. (enero, 2005). ¿Qué relación guarda la motivación con los problemas de disciplina durante la adolescencia en los programas de educación bilingüe en EEUU?. *Portal Linguarum*, nº3, pp. 21-34.

MORENO, J.M. (1999). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 18, pp. 189-206.

NATIONAL LEAGUE OF CITIES (1986). Society and the adolescent in EEUU. New York: BasicsBooks, 124.

NAVARRO, V. (2009). Valores tóxicos en televisión. Enero 8, 2015, de Vicenc Navarro Sitio web: <http://www.vnavarro.org/?p=3395&lang=CA>

STROMQUIST, N & VIGIL, J. (1996). La violencia escolar en los Estados Unidos de América: tendencias, causas y respuestas. En *LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA* (pp 391-413). Bellegarde. Francia: Sadag.

SKIBA, R. (28-06-2004). La violencia en las escuelas de Estados Unidos. *Educación*, 20, pp. 74-83.

U.S DEPARTMENT OF EDUCATION. (2015). El Departamento de Educación de los EE.UU. diciembre 12, 2014, de U.S Department of Education . Sitio web: <http://www2.ed.gov/espanol/bienvenidos/es/index.html>

YOUSAFZAI, M. (2013). Discurso de Malala Yousafzai en las Naciones Unidas. Enero 4, 2015, de Amnistía Sitio web: <http://www.amnistia.me/profiles/blogs/discurso-de-malala-yousafzai-en-las-naciones-unidas>

## Filmografía

Diarios de la calle (2007) de R. LaGravenese.

Elephant (2003) de G. Van Sant

El profesor (2011) de T. Kaye.

El rector Mckenna (1986) de E. Launeville.

Mentes peligrosas (1995) de J.N. Smith





# Adolescentes y Redes sociales **03**

Elodie Azemar  
Tamara Garrucho Duque

## Resumen

No hay duda de que la tecnología e internet han provocado una de las revoluciones más importantes que ha experimentado la humanidad. Hoy en día conceptos como alfabetización digital, redes sociales, smartphone o tablet, desconocidos hasta hace unos años, se han convertidos en básicos de la vida cotidiana. La forma de comunicarnos ha cambiado para todos, pero especialmente para los adolescentes que ahora lo hacen mayoritariamente a través de la red.

Todos estos cambios han facilitado el acceso a la información pero a pesar todas las ventajas, el uso excesivo de las TIC también ha generado riesgos y peligros que antes no existían de manera que los educadores y los padres han tenido que desarrollar estrategias de prevención para proteger a las nuevas generaciones.

## Résumé

Cela ne fait aucun doute que la technologie et internet ont provoqué une des révolutions les plus importantes qu'ait pu vivre l'humanité. De nos jours, des concepts comme l'alphabétisation digital, réseaux sociaux, smartphone ou tablette, méconnus jusqu'il y a quelques années, sont devenus basique dans notre vie quotidienne. La manière de nous communiquer a changé pour tous, et plus précisément pour les adolescents qui aujourd'hui le font à travers d'internet.

Tous ces changements ont facilité l'accès à l'information mais malgré cette abondance avantages, l'utilisation excessive des TIC a aussi provoqué des risques et dangers qui avant n'existaient pas, de telle sorte que les éducateurs et les parents ont dû développer des stratégies de prévention pour protéger les nouvelles générations.

## Introducción

Actualmente, vivimos en una sociedad en continuo crecimiento tecnológico. La llegada de los avances en las tecnologías han supuesto una revolución muy importante, que muchos autores denominan, revolución social. Se ha producido en poco tiempo y ha invadido todos los sectores de la vida. La sociedad está dominada por las TIC y conectada continuamente a internet lo que obliga a las personas a vivir en un constante proceso de alfabetización digital.

## Marco teórico

### *1. Sociedad de la información*

#### *1.1. Alfabetización digital*

Para comenzar a explicar la alfabetización digital debemos conocer primero lo que la Real Academia de la Lengua entiende por dicho término. Según la DRAE (2012) alfabetizar es: "Enseñar a leer y a escribir". En el pasado las personas que no sabían leer y escribir eran consideradas analfabetas pero hoy en día vemos que esa definición queda obsoleta. Ahora vivimos en una era informática, en la que no basta saber leer y escribir, ahora hay que saber hacerlo digitalmente, usando las tecnologías. Éstas ya no son un lujo de pocos sino una necesidad de muchos y aquellos que no saben hacerlo se quedan atrás, sin ser capaces de relacionarse en un mundo que tecnológicamente avanza muy rápido.

Podríamos concluir entonces que “*alfabetización digital*” sería enseñar a leer y a escribir a través de las tecnologías de la información y la comunicación; sin embargo, según Alfonso Gutiérrez Martín (2003), la respuesta no es tan sencilla, es algo más que “ratones y teclas”. Él plantea la urgencia de una nueva alfabetización sistematizada que responda a las necesidades derivadas de un nuevo orden social. Una alfabetización múltiple que capacite a los ciudadanos de la sociedad global para vivir en un entorno donde los recientes lenguajes y formas de comunicar resultan decisivos para la construcción de un mundo mejor.

Junto a Gutiérrez Martín, otros autores como Snyder (2004) y Monereo (2005) coinciden en que la alfabetización debe plantearse como un proceso que debe ir formando a cada alumno a través del uso de distintos tipos de medios y tecnologías de la información y comunicación. Concibiendo a la tecnología no sólo como un recurso de trabajo o material de apoyo en las tareas docentes, sino también como un espacio o entorno sobre el cual el alumnado tiene que aprender a enfrentarse para resolver situaciones. Manuel Area (2007) que considera la alfabetización digital como uno de los grandes retos de la educación escolar, nos señala que ésta “está compuesta por cuatro dimensiones: *dimensión instrumental*: saber manejar el hardware y software de los recursos tecnológicos; *dimensión cognitiva*: desarrollar habilidades de uso inteligente de la información y la comunicación; *dimensión actitudinal*: desarrollar actitudes racionales ante la tecnología y actitudes positivas en la comunicación; y *dimensión axiológica*: adquirir criterios para análisis crítico de la información y valores éticos en el uso de la tecnología y comunicación”.

## 1.2. Recursos tecnológicos

Volviendo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2012) un recurso es “un medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende”. La tecnología, por su parte, hace referencia al “conjunto de teorías y técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”. Por tanto, un recurso tecnológico es un medio que se

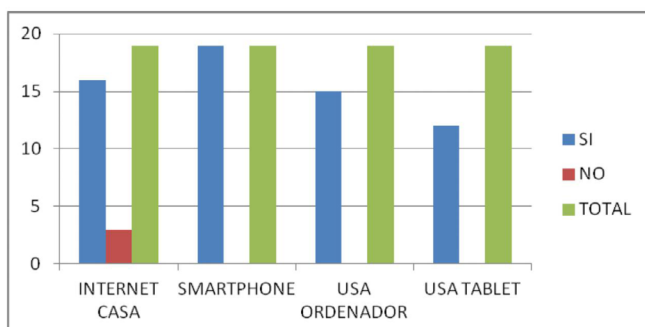
vale de la tecnología para cumplir con su propósito. Se utilizan principalmente para optimizar procesos, tiempos y recursos humanos.

Actualmente, se está produciendo un gran desarrollo tecnológico que ha sido denominado por algunos autores como la nueva 'revolución' social, donde la materia prima es la información. De ahí que, estos recursos tecnológicos sean denominados "tecnologías de la información y la comunicación" (TIC). Podríamos definir las como tecnologías para el almacenamiento, recuperación, proceso y comunicación de la información aunque hay múltiples definiciones al respecto. Julio Cabero (1998: 198) por su parte, nos ofrece la siguiente: "En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas".

Independientemente del concepto que escojamos, los instrumentos electrónicos que se encuadran dentro de las TIC son los mismos. Entre ellos podemos encontrar: la televisión, el video, la impresora, el escáner, el video proyector, la cámara fotográfica digital, el e-libro, el MP4, la tablet, etc., pero sin lugar a dudas, los medios más representativos de la sociedad actual son el ordenador y el teléfono móvil que nos permiten utilizar diferentes aplicaciones informáticas y más específicamente, las redes de comunicación, en concreto Internet.

Para corroborar todos estos datos hemos realizado una encuesta a adolescentes de un instituto público. Como podemos ver en el siguiente gráfico, de los 19 encuestados, 16 tiene internet en casa habiendo sólo 3 que no y todos ellos reconocen tener smartphone. Es un dato realmente significativo que nos muestra el gran alcance que los recursos tecnológicos están adquiriendo hoy en día. Es más, según nuestros datos no es que sea raro que un adolescente de 14 años no tenga smartphone, es prácticamente imposible.

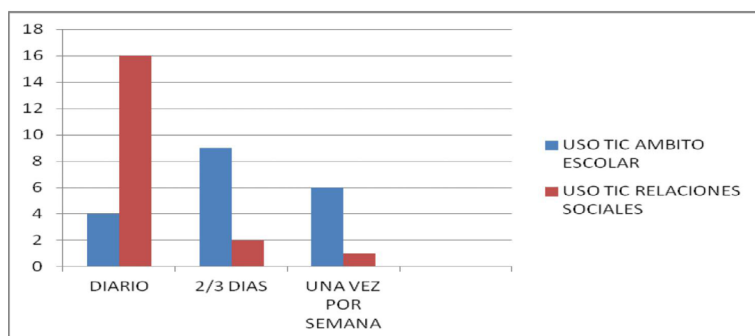
Además de los teléfonos móviles, éstos admiten hacer uso de ordenadores y tablets pero ya en menor medida y con la diferencia incluida que éstos últimos los usan, pudiendo ser de sus padres, madres o hermanos, los primeros son suyos, de “su propiedad”.



### 1.3. Comunicación a través de la red

En pleno siglo XXI la tecnología está en todos lados, las TIC han penetrado en todos los ámbitos de la vida humana, conformando uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países y de las personas. Las usamos para informarnos, realizar trámites, comprar, vender, trabajar, estudiar, aprender, etc. pero sobre todo, para relacionarnos.

En la encuesta previamente señalada se pregunta a los adolescentes sobre el uso que hacen de las TIC y el tiempo que le dedican según el ámbito de que se trate. Hemos diferenciado entre el ámbito escolar y el de sus relaciones sociales y la respuesta es contundente. El 84% de los adolescentes reconoce usar las TIC diariamente para sus relaciones sociales y sólo el 21% lo hace para actividades escolares. Esto nos muestra claramente cuáles son las preferencias de los adolescentes y la importancia que tiene para ellos socializarse en esta etapa de su vida.



Para los jóvenes españoles la comunicación a través de las redes se ha convertido en fundamental. Admiten que sin las TICS se sentirían aislados, incomunicados, incompletos y que no sabrían cómo rellenar rutinas o integrarse. Lo que a su vez les supone un gran esfuerzo de aprendizaje continuo, una constante alfabetización digital, por la necesidad de compatibilizar su yo real con su yo virtual.

## 2. Uso de las TIC en la adolescencia

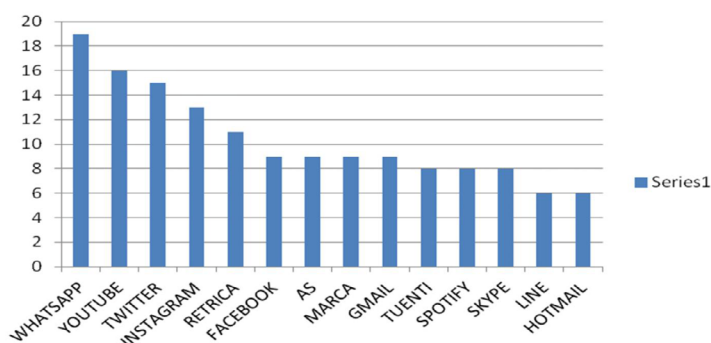
### 2.1. Aplicaciones

Las aplicaciones (o apps.) son programas mediante los cuáles podemos usar internet en smartphones y tablets. Sólo tenemos que descargárnoslas para que nuestro teléfono se convierta en un ordenador. Se cuentan por cientos y la variedad es casi incommensurable. Pueden ir desde un simple juego, hasta otras para hacer cyberbullying, pasando por las mensajerías instantáneas. Algunas por tanto, inofensivas pero otras en cambio muy peligrosas. Este es el caso de las aplicaciones Whisper y Post Secret que permiten publicar “secretos” de manera anónima.

De los datos obtenidos en la encuesta extraemos que las aplicaciones más usadas por los adolescentes españoles son

WhatsApp (100%), Youtube (84%), Twitter (78%), Instagram (68%) y Retrica (57%). Ya en menor medida, aunque también muy utilizadas, las siguen Facebook, As, Marca y Gmail. Terminan la lista con menor número de usuarios Tuenti, Spotify, Skype, Line y Hotmail.

La aplicación más utilizada es WhatsApp, todos los adolescentes encuestados afirman utilizarla. Consiste en un servicio de mensajería instantánea que nos permite hablar con cualquier persona a cualquier hora y en cualquier lugar de manera gratuita. Youtube por su parte, permite reproducir o subir videos a la red. Twitter es una red social que te permiten expresarte en *tweets*, pequeños mensajes de 140 caracteres. Y por último, Retrica e Instagram, redes sociales también que están teniendo gran auge últimamente, te permiten sacar fotos y retocarlas y colgarlas en la red respectivamente.



## 2.2. Redes sociales

El concepto de red social se remonta a una época muy anterior a Internet, lo que ocurre es que ahora no entendemos por red social lo mismo que se entendía antes. Las primeras nacen en el contexto universitario para conectar antiguos compañeros de estudio, como por ejemplo "classmates.com" en 1995 por Randy Conrads, que puede ser considerada la pionera. Hace referencia

a una comunidad en la cual los individuos están conectados de alguna forma, a través de amigos, valores, relaciones de trabajo o ideas. “La Sociedad en Red” (2008) la define como: “Una red social es una comunidad de usuarios que establecen relaciones personales o profesionales y que comparten conocimiento y experiencias.”

Los adolescentes encuestados afirman utilizar sus perfiles sociales para publicar fotos principalmente (89%), y en menor medida para compartir vídeos e información sobre su vida y cosas que les interesen. La cuestión realmente importante aquí sería ¿para qué quiere un adolescente una red social? Pues bien, debemos partir de la necesidad innata del ser humano de relacionarse y comunicarse con sus semejantes, lo que está actualmente limitado por la vida moderna. A esto añadir que el participar en estas redes facilita la posibilidad de conocer a nuevas personas y establecer nuevas relaciones de amistad. Muchos de los jóvenes durante la adolescencia tienen una baja autoestima que compensan conectándose a la red y creándose un “yo virtual”. El conseguir una alta autoestima es muy importante en cualquier etapa de la vida pero sobre todo en la adolescencia. Como diría Bernabé Tierno (1996: 188) “la autoestima y el sentirse útil y valioso es un factor determinante y necesario en la vida de cualquier persona. Es el motor de todos nuestros actos”.

### *2.3. Relación padres-adolescentes*

Según Bernabé Tierno (1996: 22) “probablemente sea verdad que educar es hoy en día más difícil que nunca, pero no es menos cierto que disponemos, más que en cualquier otro período, de los medios para lograrlo”. Estamos rodeados de recursos tecnológicos, los niños desde edades muy tempranas tienen Smartphone, ordenadores y tablets, comprados por sus padres porque creen que estos son una herramienta útil para los estudios de sus hijos, pero ven cada vez más que no aprovechan dichas ventajas y lo utilizan la mayoría del tiempo para el ocio (Berríos y Buxarraís, 2005). La encuesta realizada refuerza esta afirmación, pues el 100% de los adolescentes entrevistados afirman que sus padres saben que



tienen perfiles en redes sociales y además que están de acuerdo con ello. Siguiendo con los resultados obtenidos sobre el tiempo dedicado a las TIC, la opinión de los padres está dividida, la mitad opina que sus hijos pasan un tiempo normal con las TIC y la otra mitad que pasan demasiado tiempos con ellas. Aun así, de los padres que creen que el uso de las TIC por parte de sus hijos es excesivo solo el 44% les impone algunas medidas restrictivas de uso como son no utilizar las TIC durante el tiempo dedicado al estudio, controlar las horas de uso o prohibir el uso de 16h a 18h. De todo eso podemos deducir que hay una falta de control por parte de los padres que aun sabiendo que sus hijos utilizan mayoritariamente las TIC e Internet para el ocio no quieren tomar conciencia y no toman medidas en consecuencia. Estas medidas son necesarias, todos los niños necesitan normas. La disciplina es sin duda la tarea más difícil de la mayor parte de los padres, entre otras cosas porque evoca su educación. (Marina, 2006)

### *3. Valoración y prevención ante el uso y abuso de las TIC en la adolescencia*

#### *3.1. Señales de alarma*

Existen señales de alarma que permiten detectar una afición antes de que esta se convierta en una adicción. Como lo dicen Enrique Echeburúa y Paz de Corral (2010) en su artículo *Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto*, y Enrique Echeburúa (1999) en su obra: *¿Adicciones sin drogas? Las nuevas adicciones: juego, sexo, comida, compras, trabajo, Internet*, las principales señales de alarma son las siguientes:

- Privarse de sueño. Es decir dormir menos de 5 horas diarias para estar conectado a Internet (búsqueda google, redes sociales, etc).
- Dedicar tiempos de conexión anormalmente altos a Internet.

- Descuidar otras actividades importantes, como por ejemplo el contacto con la familia, las relaciones sociales, los estudios, el cuidado de la salud, etc.

- Pensar constantemente en las redes sociales, incluso cuando no estamos conectadas a ellas.

- Sentirse excesivamente irritado cuando la conexión falla o resulta muy lenta o cuando no se encuentra lo que uno busca.

- Cambios psicológicos: alteraciones de humor y ansiedad.

- Intentar limitar el tiempo de conexión, sin conseguirlo y perder la noción del tiempo.

- Mentir sobre el tiempo real que estamos conectado o jugando a un videojuego (online o no).

- Aislarse socialmente, mostrarse irritable y bajar el rendimiento en los estudios.

- Sentir una euforia y activación anómalas cuando se está delante del ordenador.

- Incrementar de manera anormal las facturas telefónicas y la inversión en servicios "on-line".

Podemos afirmar que la dependencia y adicción a Internet o las redes sociales se manifiesta por el uso excesivo asociado a la pérdida de control, además, aparecen síntomas de abstinencia como la ansiedad, la depresión y la irritabilidad ante la imposibilidad de acceder a la Red. Se suele crear una tolerancia, es decir que la necesidad de conectarse a Internet para sentirse satisfecho se hace cada vez mayor.

### *3.2. Efectos negativos.*

Según María Isabel Jiménez-Albiar (2012) el exceso de uso de

las TIC puede afectar negativamente a los adolescentes y repercutirse en varios aspectos, como en:

La salud: Según Enrique Echeburúa y Paz de Corral (2010) y el Instituto nacional de tecnologías de la comunicación (2009: 70) las TIC conllevan peligros los recursos tecnológicos se convierten en un fin y no en un medio, por lo que un uso abusivo se puede convertir en una adicción.

Provocan insomnio y trastorno del sueño. Las pantallas que se usan en los portátiles disminuyen el tiempo de sueño profundo y provocan un sueño de mala calidad (*Efectos negativos de las TIC en las personas*, 2013). La mala calidad del sueño provoca en los jóvenes envejecimiento prematuro, hipertensión arterial, aumento de peso, etc. Además, el uso de dispositivos justo antes de dormir dificulta la conciliación del sueño.

Además, pueden provocar enfermedades y deformaciones diagnosticadas por doctores como Antonio de Dios, Antonio Galván, etc. (2013) como:

- El dedo BlackBerry: es provocado por la sobrecarga en la base del dedo pulgar. Anteriormente, se conocía como la artrosis de las costureras.

- El síndrome del túnel carpiano: provocado por el uso prolongado del ratón. Es una lesión provocada por una mala posición de la muñeca cuando se usa el ratón. Antes, este síndrome solo se veía en personas mayores.

- El codo de tenista: proviene de una mala postura cuando usamos el ratón del ordenador.

- Daños cervicales: provienen del hecho que se puede trabajar en cualquier sitio, por lo que la falta de ergonomía provoca daños cervicales. Además, cuando estamos escribiendo en el móvil o en el portátil siempre tenemos la cabeza inclinada hacia adelante, lo que provoca también daños cervicales.

- Estrés visual: provocado por el tiempo pasado mirando la pantalla del ordenador o móvil. Estas pantallas provocan el desecamiento de los ojos, que puede llevar a tener la vista cansada o a la miopía.

- Problemas de audición: provocados por el uso prolongado de la TV, la radio y los reproductores de música, con un volumen muy alto.

- Infertilidad: provocada por el porte del móvil en los bolsillos y del uso prolongado del portátil encima de las piernas. El calor provocado por ambos puede alterar la calidad y producción de semen y por lo tanto provocar la infertilidad de los hombres.

La escuela: El uso del móvil en clase provoca una falta de atención de las explicaciones que está dando el profesor y por lo tanto provoca lagunas en el aprendizaje.

El comportamiento: El comportamiento de los adolescentes se ve alterado en varios aspectos, se detecta un aumento de la exasperación, una disminución de la paciencia, de las habilidades de escritura y una falta de interactividad física (*4 efectos secundarios y negativos de la tecnología*, 2013). Además, un estudio de la Asociación Psiquiátrica Estadounidense demostró que los adolescentes y los niños suelen tomar por referente las acciones que ven reproducidas en la televisión (James Stuart [S.f.]).

La seguridad: En Internet se pueden ver videos e imágenes pornográficas que pueden alterar los pensamientos y la actitud de los adolescentes. Asimismo, los adolescentes en Internet están en riesgo de ser tomados como blanco por acosadores sexuales en las salas de chat o en los sitios de redes sociales. (Bazarra, Casanova y García Ugarte, 2001: 162-166 e Instituto nacional de tecnologías de la comunicación, 2009: 79)

### 3.3. Estrategias de prevención.

Debido a todos los problemas y riesgos que emanan de las

TIC es imprescindible poner en marcha un plan de prevención contra los males que provocan. Así pues, en las estrategias de prevención, los padres y los educadores deben educar a los niños y a los adolescentes a usar las TIC en su justa medida. Para ello según Enrique Echeburúa y Paz de Corral (2010) se deberá:

- Limitar el uso de aparatos y pactar las horas de uso del ordenador.

- Fomentar la relación con otras personas.

- Potenciar aficiones tales como la lectura, el cine y otras actividades culturales.

- Estimular el deporte y las actividades en equipo.

- Desarrollar actividades grupales, como las vinculadas al voluntariado.

- Estimular la comunicación y el diálogo en la propia familia.

También deberá entrar una sensibilización a todos los peligros de Internet como el ciber-acoso, el tipo de videos que pueden encontrar, etc.

## Valoración y reflexión personal

Tras realizar este trabajo de investigación pensamos que el uso de las TIC por parte de los adolescentes tiene consecuencias positivas y negativas. Es obvio que se han creado para facilitar-nos la vida. Fernando Savater (1997: 128) al respecto dice que aunque haya “predicadores que consideran nuestra deshumanización por culpa de los ordenadores, los videos, internet y otros inventos del Maléfico, lo cierto es que ninguno de tales instrumentos tiene porque perturbar en modo alguno nuestra humanidad, ni siquiera nuestro humanismo. Son herramientas, no demonios que surgen del afán de mejorar nuestro conocimiento y si finalmente se emplea para otras cosas ya es culpa de cualquiera pero no de

las maquinas”.

En nuestra opinión ese es el problema, el uso que el adolescente hace de las mismas. Creemos que es excesivo. Gracias a la encuesta que hemos realizado hemos comprobado que los jóvenes hacen un uso diario de las TIC para sus relaciones sociales, y en menor medida las usan para realizar tareas escolares. Necesitan estar constantemente conectados, tienen perfiles en muchas redes sociales y aunque les ayude a relacionarse también les puede perjudicar. En internet no hay privacidad y al ser jóvenes no son conscientes de todos los riesgos que conlleva el hacer pública su vida privada. Es aquí donde entra en juego el papel de los padres, son ellos quienes tienen que controlar el uso que hacen sus hijos de las TIC y de las redes sociales. Los resultados de la encuesta nos permiten afirmar que muy pocos padres los vigilan y solamente cuatro imponen medidas de reducción de uso del móvil.

## Conclusión

La conclusión a la que llegamos es que el uso de las TIC y las redes sociales por parte de los adolescentes les aporta muchos beneficios, son necesarias en la sociedad en la que vivimos pero requieren a su vez gran supervisión por parte de los padres y educadores. La solución sería encontrar un término medio, tanto para los adolescentes, para que regulen su uso y para que tengan la suficiente confianza de compartir con sus padres los movimientos que hacen por la red, como para los padres, para que no ejerzan un control abusivo.

Como desarrollo práctico del ensayo hemos realizado esta encuesta a una clase de alumnos de 3º de ESO del Instituto IES Castillo de Fatetar (Espera, Cádiz).

## Bibliografía

4 efectos secundarios y negativos de la tecnología. (2013). Disponible en: <http://tecnomarketingnews.com/2013/07/4-efectos-secundarios-y-negativos-de-la-tecnologia/>

Area, M. (2007). Disponible en: <http://ordenadoresenlaaula.blogspot.com.es/2007/03/qu-es-la-alfabetizacin-digital-o.html>

Bazarra, L., Casanova O. y García Ugarte, J. (2001). Adolescentes, televisión e Internet: ¿protagonistas o espectadores de la realidad?, *Documentación social*, n°124.

Berrios, L., Buxarrais, M. R. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos*. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia05/reflexion05.htm>

Cabero, J. (1998) Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2012). Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=alfabetizar>

Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2012). Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=recurso>

Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2012). Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=tecnologia>

Dr. Dios de A., Dr. Galván Antonio, etc. (2013). *10 males de las nuevas tecnologías*. Disponible en: <http://www.efesalud.com/blog-salud-prevencion/10-males-de-las-nuevas-tecnologias/>

Echeburúa, E. y Paz, C. (2010). *Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto*. Dis-

ponible en: <http://www.adicciones.es/files/91-96%20editorial%20echeburua.pdf>

Echeburúa, E. (1999). ¿Adicciones sin drogas? Las nuevas adicciones: juego, sexo, comida, compras, trabajo, Internet. Bilbao : Desclée De Brouwer.

*Efectos negativos de las TIC en las personas* (2013). Disponible en: <http://efectos-negativos-de-las-tic.blogspot.com.es/>

Instituto nacional de tecnologías de la comunicación. (2009). Disponible en: <http://www.pantallasamigas.net/estudios-realizados/pdf/inteco-estudio-uso-seguro-tic-menores.pdf>

Jiménez-Albiar, M. I. (2012). Diferencias de sexo, característica de personalidad y afrontamiento en el uso de internet, el móvil y los videojuegos en la adolescencia. Vol. 12, nº 1.

Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Ariel.

Martín, A. G. (2003). Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas. Gedisa.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel, S.A.

Stuart, James. [S.a.] *Efectos negativos de la tecnología en los adolescentes*. Disponible en: [http://www.ehowenespanol.com/efectos-negativos-tecnologia-adolescentes-info\\_180233/](http://www.ehowenespanol.com/efectos-negativos-tecnologia-adolescentes-info_180233/)



## Anexo

### Encuesta sobre “Adolescentes y redes sociales”

1. Edad:

2. Sexo: ☐ H ☐ M

3. ¿Tienes internet en casa? ☐ Sí ☐ No

4. ¿Tienes smartphone? ☐ Sí ☐ No

Si la respuesta es sí, ¿a qué edad te lo compraron?

5. Además del smartphone, ¿qué tipos de TIC utilizas?

☐ Ordenador ☐ Tablet ☐ Otros (indica cuáles):

6. ¿Con qué frecuencia usas las TIC para realizar actividades relacionadas con el ámbito escolar?

☐ Diariamente ☐ Cada 2/3 días ☐ Una vez por semana

7. Y, por el contrario, ¿con qué frecuencia las usas para tus relaciones sociales?

☐ Diariamente ☐ Cada 2/3 días ☐ Una vez por semana

Si las utilizas diariamente, ¿cuánto tiempo le dedicas?

☐ Una hora o menos ☐ Dos horas ☐ Tres horas o más

8. Señala que tipo de aplicaciones utilizas:

☐ WhatsApp ☐ Facebook ☐ Tuenti ☐ Instagram ☐ Skype

☐ Twitter ☐ Spotify ☐ Retrica ☐ Youtube ☐ Gmail

☐ Dropbox ☐ Marca ☐ Hotmail ☐ Line ☐ As

☐ LinkedIn ☐ Tumblr

9. ¿Tienes perfiles en redes sociales? ☐ Sí ☐ No

Si la respuesta es sí, ¿en cuáles?

¿Cuál es la que más utilizas?

¿Qué cosas sueles compartir en tus redes sociales?

☐ Fotos ☐ Información sobre ti ☐ Vídeos ☐ Otras informaciones

## *SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN*

¿Lo saben tus padres? ☐ Sí ☐ No

En caso de que lo sepan, ¿están de acuerdo? ☐ Sí ☐ No

10. ¿Qué opinan tus padres del tiempo que dedicas a las TIC?

☐ Que es normal ☐ Que es excesivo

En el caso de que consideren que es excesivo, ¿te han puesto alguna medida para reducir su uso?

☐ Sí ☐ No

Si la respuesta es sí, ¿cuáles?

# Adolescentes y redes sociales **04**

Fernando García-Valiño Carbó

## Resumen

El presente artículo recoge y analiza un conjunto de estudios que tratan de responder a la pregunta de qué efecto han tenido, tienen y tendrán las nuevas formas de comunicación que han traído consigo las últimas décadas en las vidas de las nuevas generaciones. Atiende tanto a los efectos positivos como a los negativos y en el caso de estos últimos propone algunas soluciones.

## Abstract

This paper tries, through different studies and visions, to answer the question of what effects has had, has and will have the new forms of communication that have appeared through the last decades in the lives of our teenagers. It takes into consideration, as well, their positive and negative effects on them, and proposes some solutions for the latter.

## Introducción

Basta echar un vistazo a cuanto nos rodea para darnos cuenta de que algo está cambiando a pasos agigantados. El adolescente que no ha creado un perfil en la red social *Facebook* es, en la España de hoy, un auténtico *rara avis*. Como veremos a lo largo del estudio, nuestros adolescentes están dedicando cada vez más tiempo a navegar por Internet y a compartir su día a día en este nuevo universo de realidad virtual que les ofrece nuevos espacios de búsqueda, entretenimiento y comunicación.

## Fundamentación teórica y desarrollo práctico

Definamos los dos conceptos que dan título al presente ensayo para empezar. Según el *Diccionario de la lengua española (DRAE)* la adolescencia es la edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo. Esta lacónica definición, en la que además no queda clara la diferencia con respecto al concepto de pubertad, queda ampliamente superada por otras, como la que encontramos en el portal *Definición.de*, donde ya se hace referencia a los cambios físicos y psíquicos que se dan en este período, cambios que van a condicionar notablemente el desarrollo del individuo. Nos encontramos, pues, en un período en que el individuo es especialmente sensible al entorno y a los cambios, donde va a prestar una especial atención a cuanto le rodea con el fin último de adaptarse favorablemente a ese entorno. Para nuestra sorpresa, el concepto de red social no aparece en el popular diccionario, lo que nos da una idea de la relativa novedad del concepto, pero el mismo buscador de *Google* nos propone una primera definición: se trata de una página web en la que los internautas intercambian información personal y contenidos multimedia de modo que crean una comunidad de amigos virtual e interactiva.

A medida que avanzamos en la investigación nos vamos dando cuenta de la importancia y complejidad del fenómeno de las redes sociales: se trata de algo que está cambiando nuestra manera de pensar y de relacionarnos. El concepto no es nuevo, ya

que se viene definiendo y estudiando desde la Antropología, en autores como Alfred Radcliffe-Brown y John Barnes. Estos autores vienen a decirnos que la red social preexiste a Internet, y funciona antes de que cualquier usuario encienda un ordenador. Es un concepto mucho más amplio del que se maneja habitualmente, que quizá sirva a ver el fenómeno con más amplitud, si cabe. A través de las experiencias de Stanley Milgram y Duncan J. Watts con sus cartas y correos electrónicos, y ahora a través de los potentes motores de búsqueda y almacenamiento de *Yahoo* y *Google*, se evidencia que estamos mucho más unidos que nunca, lo que necesariamente ha de tener un efecto en el modo en que nos relacionamos. Las nuevas tecnologías que han ido surgiendo en las últimas décadas han ido modificando nuestra sociedad.

Y es que hay que tener en cuenta, a la hora de analizar el fenómeno que nos ocupa, que el desarrollo de nuevas tecnologías ha permitido un cambio trascendental: el paso de la Web 1.0 a la Web 2.0, esto es, del *Mass Media* al *Social Media*. Donde hasta ahora sólo había lectura, una relación unidireccional, ahora hay lectura y escritura; el usuario participa de los contenidos, modificándolos o aportando nuevos materiales. En palabras de Michael Haenlein y Andreas M. Kaplan, profesores de la Universidad de Indiana, se trataría de “un grupo de aplicaciones basadas en Internet que se desarrollan sobre los fundamentos ideológicos y tecnológicos de la Web 2.0, y que permiten la creación y el intercambio de contenidos generados por el usuario”. El gran cambio está en que el usuario pasa de ser simple consumidor de unos contenidos a interactuar con ellos y con el resto de usuarios de la red.

Constatados estos hechos, atendamos ahora al uso que nuestros adolescentes hacen de estas nuevas tecnologías. Gracias a trabajos como el de Pilar Colás Bravo, Teresa González Ramírez y Juan de Pablos Pons, de 2013, sabemos que los adolescentes españoles están empleando, en su mayoría y habitualmente, las redes sociales. Los jóvenes presentan una motivación doble, tanto psicológica como sociológica. Emprenden, a través de la web o la plataforma en cuestión, una búsqueda doble de afecto y aceptación. Estos estudiosos concluyen en su trabajo, además, que existen diferencias entre chicos y chicas; mientras que ellos

acceden a la red con una motivación principalmente emocional, ellas lo hacen con una intención más relacional. Los autores del artículo contrastan su experiencia y resultados con estudios semejantes realizados en otros países y contextos, y encuentran muchas coincidencias, de donde podemos deducir la generalización de los fenómenos estudiados.

Al hilo del trabajo de Roxana Morduchowicz, descubrimos, primero, que se trata de un fenómeno global que rebasa cada vez más fronteras, si es que todavía queda alguna. Según la socióloga, lo que mueve a los jóvenes de todo el mundo es la necesidad y el deseo de comunicar. Ésta es para ella la clave, aquello que explica el fenómeno y la tendencia en su conjunto. La autora considera que la vida social de los adolescentes de hoy se mueve entre dos esferas: la virtual y la real. En la esfera virtual u *On line*, los jóvenes crean y desarrollan vínculos afectivos en el ciberespacio, mientras que la esfera real u *Off line*, se refiere a las relaciones y vínculos que mantienen en el contacto directo con las personas, lo que la autora llama el “cara a cara”. Los adolescentes alternarían libremente esos universos, sin que exista la necesidad de establecer límites.

Es la adolescencia un periodo de la vida en que el individuo se embarca en una permanente búsqueda y en un proceso ininterrumpido de configuración de la propia identidad. La pubertad trae consigo unos cambios físicos que a su vez provocan otros cambios cerebrales que hacen que pasemos a formas de pensamiento más complejas y abstractas. El núcleo familiar, hasta ahora monolítico y un tanto hermético, se va a resquebrajar y a abrirse dejando entrar un sinnúmero de modelos, influencias, y cosmovisiones distintas que van a traer consigo una diversidad notable. A partir de este momento los “pares” (chicos y chicas de la edad del adolescente) hacen acto de presencia en el universo del adolescente, y se van a colocar en una posición privilegiada del mismo. Coincido con la autora argentina (Morduchowicz, R. 2012) en ubicar la amistad y su cultivo en el núcleo del fenómeno que aborda este estudio. Los adolescentes españoles, como los argentinos, los nigerianos o los belgas, quieren comunicar para cultivar la amistad, y tener acceso al reflejo que de ellos mismos

les devuelven sus pares y amigos, para construir a partir del *auto-concepto* su propia identidad.

El adolescente encuentra en herramientas como *Facebook* cosas que normalmente no encuentra en su vida diaria. En la red se siente más independiente y libre. Tiene la sensación de controlar el medio, mucho más que en una interacción cara a cara. Allí el joven escoge qué contenidos desea compartir, cómo y con quién, y es él el gestor de esos tiempos y ritmos. Anulada la dimensión física y corporal de la comunicación, en un período especialmente sensible a esta dimensión como es la adolescencia, la intimidad de la red propicia la confianza, la comunicación del secreto o la intimidad, cosas que difícilmente saldrían en interacciones directas (Morduchowicz, R. 2012).

Parece evidente, a la luz de los trabajos referidos, que esta nueva tecnología tiene efectos muy positivos, sobre todo en lo que se refiere al complejo proceso de construcción de la propia identidad por parte de los usuarios adolescentes, pero, ¿puede tener efectos negativos? Como de cualquier otra herramienta, de las redes sociales se puede hacer un uso erróneo o equivocado. Trabajos como el de Enrique Echeburúa Odriozola y Paz de Corral Gargallo (2010) nos alertan de los posibles riesgos. Según estos autores, a menudo se rebasa el límite que separa afición y adicción, y lo que podía ser útil se torna un problema. Como en muchos otros ámbitos y espacios, nuestros jóvenes requieren de atención, control, afecto y modelos a seguir. Es, y esto no es nuevo, responsabilidad de todos el trasladar unos usos o hábitos saludables a los jóvenes. No podemos esperar que salga de ellos la solución de todos los problemas y no debemos abandonarlos a su suerte. Se hace necesario un seguimiento de la cuestión y en el caso de identificar una adicción, abordarla como lo que es y tratar de ponerle remedio.

El rápido desarrollo de estas tecnologías en los últimos años ha tenido un efecto imprevisto pero lógico: ha creado un abismo generacional, una brecha profunda, aunque no insalvable, entre adolescentes, por un lado, y padres y educadores por otro. El mundo 1.0 por un lado, y el 2.0 por el otro, *Mass Media vs Social*

*Media.* Aunque por suerte son muchas las excepciones, y cada vez más, en muchos casos lo que les resulta propio a los jóvenes, su lenguaje y un medio familiar, les es del todo desconocido a sus padres. Incapaces de adaptarse a un ritmo que creen rapidísimo y a un medio de naturaleza cambiante, no intervienen en una faceta de la vida de sus hijos o alumnos que tiene, como hemos visto, una importancia capital. En consonancia con las ideas de Schurgin O'Keeffe y Clarke-Pearson (2011) considero de vital importancia que padres y educadores participen del mundo *On line* con sus hijos y alumnos.

Llegados a este punto, se hace evidente que el empleo masivo de las redes sociales por parte de nuestros adolescentes está modificando sus hábitos, sus comportamientos, y su forma de relacionarse entre sí pero, esta nueva manera de entender el entretenimiento y la comunicación, ¿qué efectos tiene o puede tener en la manera en que piensan?, o dicho de otro modo y en palabras de José Antonio Marina; *¿qué está haciendo Internet con nuestra inteligencia?* El filósofo abre el artículo con la siguiente frase: “En este momento, perder el *smartphone* es lo más parecido a sufrir un ictus cerebral”, y continúa del siguiente modo: “Esta afirmación, dicha por un neurocientífico, debe darnos que pensar”. Nos asalta una pregunta, cargada de preocupación: ¿están los jóvenes de hoy especializándose excesivamente en el desarrollo de ciertas habilidades y descuidando de este modo otras igualmente útiles o necesarias? Es aquí donde el pensador quiere que centremos, por un momento, la atención. Cabe destacar, de este interesantísimo artículo, varias ideas. Según su autor, las nuevas tecnologías de la información están transformando el modo como gestionamos nuestro propio cerebro de un modo parecido a como lo hiciera la escritura cuando apareció. Seguidamente se pregunta, como lo hacemos nosotros, qué efectos puede tener la interacción continuada entre cerebro y máquina, para pasar a afirmar la necesidad de que frente a la máquina haya mentes inteligentes, y a alertar sobre los peligros de la creencia de que por estar conectados a máquinas inteligentísimas lo vamos a ser nosotros, ya que “Un burro conectado a internet sigue siendo un burro”. La tarea del maestro sería entonces la de enseñar a hacer un uso inteligente de esta tecnología. Algo más adelante y apoyándose en la obra de



Nicholas Carr (2010), nuestro filósofo nos recuerda la importancia que tiene la memoria a largo plazo en la estructura y en el correcto funcionamiento de nuestro cerebro, como depositaria no sólo de conocimientos sino también de procedimientos. Los nuevos usos y la gestión de la información que permite el ordenador tienen que llevar a los educadores a reformular parte del aprendizaje, poniendo en su centro la memoria a largo plazo, que es, según el autor, la estructura básica de la inteligencia. El aprendizaje, nos dice, es la construcción de la propia memoria, e Internet puede resultar muy útil en todo el proceso, siempre y cuando se haga un buen uso de la herramienta, sabiendo discriminar entre unas formas de memoria y otras. El mismo estilo de la información que deben manejar los jóvenes, por su misma naturaleza múltiple, rápida y cambiante, hace difícil el tránsito de parte de la información a la memoria a largo plazo, aspecto éste del todo indeseable. Parece que los adolescentes de hoy tienen una muy buena memoria de trabajo, de plazo corto, pero al poco parecen no recordar nada. El diseño del aprendizaje debe tener en cuenta estas debilidades y tratar de subsanarlas. De igual modo, el filósofo alerta de la drástica reducción de las interacciones cara a cara de los jóvenes en los últimos años, cosa que cree podría jugar en su contra a largo plazo: “podrían verse debilitadas las conexiones neuronales dedicadas a la vida social real”.

En su último libro, *Alone Together*, de 2011, Sherry Turkle analiza, a través de cientos de entrevistas, cómo las nuevas tecnologías están condicionando la vida de las nuevas generaciones, y hasta qué punto se están reduciendo el número de interacciones directas entre personas, para pasar a reivindicar su enorme utilidad. Desde un enfoque más psicológico, la profesora del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) ve en esta práctica masiva una evitación generalizada de la soledad, y se pregunta si al estar continuamente “On” los usuarios van a dejar de recibir las que considera “importantes recompensas de la soledad”. Otra interesante aportación es la de Jaron Lanier, quien en su libro *Contra el rebaño digital. Un manifiesto*, postula que el público de Internet está volviéndose cada vez más perezoso, renunciando de forma velada a su individualidad por una colectividad cuyo control y organización le están vetados. Da la sensación de que los usuarios

de las redes sociales, especialmente los más jóvenes, estuviesen renunciando a tomar decisiones para encomendárselas al sistema digital.

Para concluir, merece la pena volver al artículo de José Antonio Marina *¿Qué está haciendo Internet con nuestra inteligencia?* por la interesante propuesta que contiene, de cara a adaptar la enseñanza a este nuevo panorama que se abre ante nuestros ojos. El filósofo y ensayista toledano cree que el educador debe esforzarse por “fortalecer las funciones ejecutivas de la inteligencia humana”. Las capacidades de tomar decisiones, de elección y de dirección deben estar en el sujeto, pues sólo así será capaz de gestionar la información que posea, se encuentre ésta en su memoria neuronal o en su memoria informática. De este modo se evitará una dependencia excesiva de la máquina que supondría una auténtica limitación en el desarrollo intelectual del adolescente.

## Conclusiones

El adolescente español es hoy un usuario habitual de redes sociales. En ellas crea vínculos afectivos, se comunica, informa y entretiene, forjándose, también aquí como fuera de ellas, a sí mismo como parte de una comunidad. En este sentido, Internet está jugando hoy por hoy un papel clave en el proceso de socialización de los más jóvenes. Son, éstos, aspectos que deben tenerse en cuenta tanto a la hora de pensar su educación como a la hora de diseñarla o replantearla. La responsabilidad de que se haga un buen uso de estas nuevas herramientas es compartida, y el éxito dependerá en gran medida de dotar a los usuarios de una herramienta más antigua pero del todo esencial: la inteligencia.

## Bibliografía

Carr, N. G. *The Shallows: how the Internet is changing the way we think, read and remember*. W. W. Norton and Company (2010).

Colás Bravo, P., González Ramírez, T. y de Pablos Pons, J. *Ju-*

*ventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes*. Revista *Comunicar* nº40: jóvenes interactivos. Vol. 20 (2013).

Echeburúa Odriozola, E. y de Corral Gargallo, P. *Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes. Un nuevo reto*. Adicciones: Revista de soci drog alcohol. Vol. 22, nº 2, 91-96 (2010).

Kaplan Andreas, M. y Haenlein, M. *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media*, Business Horizons, 53(1), 59–68 (2010).

Lanier, J. *You Are Not a Gadget: A Manifesto*. Alfred A. Knopf, Nueva York (2010).

Marina, J. A. *¿Qué está haciendo Internet con nuestra inteligencia?* Artículo periodístico publicado en *El Confidencial* el martes 11 de noviembre del 2014.

Milgram, S. *Experimento del Pequeño Mundo. Small-World Experiment* (1967).

Morduchowicz, R. *Los adolescentes y las redes sociales*. Fondo de Cultura Económica (2012).

Página web del *Diccionario de la lengua española* (DRAE): [www.rae.es](http://www.rae.es). Última visita el 6 de enero del 2015.

Página web del portal de definiciones *Definición.de*: [www.definicion.de](http://www.definicion.de). Última visita el 6 de enero del 2015.

Página web personal de Jaron Lanier: <http://www.jaronlanier.com/>. Última visita el 11 de enero del 2015.

Página web oficial de José Antonio Marina: [www.joseantonio-marina.net](http://www.joseantonio-marina.net). Última visita el 12 de enero del 2015.

Página web personal de Sherry Turkle: <http://web.mit.edu/sturkle/www/>. Última visita el 11 de enero del 2015.

Ponce, Isabel. *Definición de redes sociales*. Monográfico: redes sociales. Observatorio tecnológico del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012).

Radcliffe-Brown, A.R. *Estructura y función en la sociedad primitiva* (1952). Traducción al español de Editorial Península (1972).

Schurgin O'Keeffe, G. y Clarke-Pearson, K. *The impact of Social Media on Children, Adolescents and Families*. American Academy of Pediatrics (2011).

Turkle, S. *Alone Together*. Basic Books (2011).

Turkle, S. *Who Am We? We are moving from modernist calculation toward postmodernist simulation, where the self is a multiple, distributed system*. Artículo periodístico Publicado en la revista *Wired* nº4.01 de enero de 1996.

Watts, D.J. y Strogatz, S. *Small World Phenomenon* (1998).

# **Las nuevas tecnologías y los adolescentes; ¿inseparables o imparables?**

# **05**

Adrián González Lianes  
Cristina Pozo Castillo

## **Resumen**

Hoy estamos viviendo en un mundo revolucionario y, en segundos, cientos de nuevas invenciones están sucediéndose por todo el globo, siendo la tecnología de medios una de ellas. La tecnología de medios ha cambiado nuestras vidas dándonos la libertad de realizar actividades desde la comodidad de nuestros hogares. La evolución de la tecnología tiene un fuerte impacto en la vida del individuo y, especialmente, en los adolescentes, ya que son propensos al cambio. Muchos adolescentes usan las redes sociales hoy en día e, incluso si eso no es sorprendente, puede serlo el saber cuantos de ellos las usan y durante cuanto tiempo.

## **Abstract**

Today we are living in a revolutionary world and within seconds, several bombardments of new inventions are happening around the globe, media technology being one of them. Media technology has changed our lives giving us the freedom to perform activities from the comfort of our homes. The evolving technology has a strong impact on individual's life and especially teenagers as they are vulnerable to change. A lot of teenagers are using social media these days, and even if that isn't surprising, it may be surprising to just know how many of them are using it and just how much.

## Introducción

El siguiente estudio trata de realizar un pequeño acercamiento entre las diferentes cuestiones que rodean a las nuevas tecnologías y los jóvenes de hoy en día, con hincapié en las redes sociales. Teniendo en cuenta las diferentes corrientes teóricas y trabajos realizados con mayor profundidad al respecto, por poner una serie de ejemplos entre muchos otros autores, como Figueredo y Ramírez (2008) o Echeburúa y De Corral (2010), decidimos realizar una encuesta sencilla a alumnos de 3º de ESO (ver ANEXO) y trabajar sobre ello.

Obtenidos los resultados, estos aportaron datos interesantes, así como actuales, reafirmando la premisa anterior de que los jóvenes se encuentran cada vez más en posesión, y correspondiente uso, de nuevas tecnologías, dispositivos electrónicos, internet, redes sociales, y un largo etcétera. Este ensayo es, por lo tanto, fundamentalmente práctico en relación a la clase encuestada y las reflexiones/conclusiones que pueden extraerse de la misma.

## Fundamentación teórica

### *Las nuevas tecnologías y su valor educativo*

Es importante tener en cuenta el valor y consideración de las nuevas tecnologías en los diferentes centros educativos; como van utilizándose cada vez en mayor medida con objeto de facilitarle al alumno su aprendizaje (Jaimes, 2010; pp. 83-85). Estas nuevas tecnologías comenzaron con una función principalmente instrumental, como una herramienta, práctica muy extendida a día de hoy. La constante evolución tecnológica, y su relativa facilidad de adquisición por diferentes sectores de nuestra sociedad, ha extendido tanto su uso como edades a las que son accesibles, afectando cada vez más a los jóvenes en su trayectoria vital (Figueredo y Ramírez, 2008).

El conocimiento se encuentra prácticamente al alcance de todo el mundo que disponga de internet y de un dispositivo capaz de conectarse a la red. Esto ha facilitado en gran medida el acceso a la información por parte de la población, abaratando costes en un proceso que podríamos denominar como “democratización del conocimiento” (Jaimes, 2010; p. 85). Es innegable, por lo tanto, el valor educativo que tienen, siempre y cuando sean usadas con tal fin (Figueredo y Ramírez, 2008; pp. 317-322).

### *Usos y malos usos de las innovaciones tecnológicas*

No obstante, la proliferación de nuevas tecnologías ha permitido la creación de dispositivos con fines más allá de los meramente educativos: videoconsolas, *tablets*, *smartphones*... Son dispositivos pensados para su uso en tiempo de ocio, como medio para comunicarse, etc. Un amplio abanico de nuevos dispositivos con la intención de satisfacer las necesidades de quienes los utilizan. De un medio para obtener algo, como herramienta, se han terminado convirtiendo en un fin mismo (Echeburúa y De Corral, 2010; pp. 92-94)

Los jóvenes de hoy en día, educados en una sociedad donde se utilizan las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son los primeros en emplearla en su vida, en su tiempo libre, como en la escuela, hogar e, incluso, en sus relaciones con los demás mediante las “redes sociales” (Gil et al, 2003; pp. 2-15). El adolescente, teniendo la posibilidad de comunicarse y de relacionarse con otros allá donde esté gracias a internet, en ocasiones prefiere esta forma de interacción social antes que interaccionar cara a cara, ya sea por cuestiones de distancia, personalidad (timidez, etc), y un largo etcétera (Figueredo y Ramírez, 2008; pp. 320-323).

Ante los diferentes usos que se les dan a estas nuevas tecnologías no es descabellado, por tanto, la presencia cada vez mayor de malos usos que, de no ser tratados de manera correspondiente, desembocarán en la adicción por parte del joven, e incluso adulto en algunos casos, a tales nuevas tecnologías: el empleo

constante de nuevas tecnologías provoca una relación casi de dependencia, en especial a los jóvenes que las utilizan constantemente, presentando características propias de otras adicciones (Young, 2008; pp. 237-244).

Como el propio Ángel J. Gordo (2008; pp. 105-114) explica en su artículo, esta situación debería de ser considerada y tratada con la importancia que merece, incluso focalizando la importancia de internet no en las diferentes posibilidades sino en la importancia de los diferentes usuarios y su salvaguarda.

### *Los padres de un adolescente y las nuevas tecnologías*

Existen diferentes indicativos para saber si los jóvenes están, o no, en una situación de adicción en torno a las nuevas tecnologías. El tratamiento a tiempo de dichos síntomas, cual receta se tratase, debería de empezar a ser aplicada por los propios padres y ratificada en los ambientes escolares con una educación donde primen los usos correctos y no tan peligrosos de internet, dispositivos electrónicos, redes sociales, etc (Echeburúa y De Corral, 2010; pp. 93-95).

Es importante constatar el gran papel que tienen los padres en el tratamiento por parte del joven de las diferentes nuevas tecnologías, principalmente por ser quienes facilitan, o no, los diferentes dispositivos así como la capacidad adquisitiva del joven. Unos padres restrictivos podrían limitar la capacidad sus hijos a la infinidad de posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, si bien dicha limitación facilita que se controle los usos que este joven tiene, evitando con ello la paulatina transformación en una adicción (Gordo, 2008; pp. 109-110). No obstante, y si se da el caso de que el joven presente síntomas inequívocos de adicción, es necesario que sea tratada con la ayuda de personal especializado para el trato de dichos trastornos, incluso requiriendo apoyo psicológico (Echeburúa y De Corral, 2010; p. 94).

No se trata de limitar, por lo tanto, el acceso a las nuevas tecnologías sino, gracias a una eficiente educación, enseñarles un



uso responsable de susodichas con ayuda de los propios padres y personal educativo al que corresponda.

## Desarrollo práctico

*Encuesta sobre hábitos tecnológicos y uso de internet realizada a un grupo alumnos y alumnas de 3º ESO*

Durante la jornada del día 18 de diciembre de 2014 nos trasladamos al Colegio Santa Clara, situado en la localidad de Cazalla de la Sierra (Sevilla) para realizar una encuesta sobre hábitos tecnológicos dirigido al curso de 3º de ESO del centro. La clase cuenta con 18 alumnos, dos se encontraban ausentes del aula en el momento de realizar la encuesta. Por lo que el cómputo del estudio se hará con respecto a un total de 16 alumnos.

Los alumnos y alumnas se mostraron participativos y activos en esta tarea. El formulario contaba con ocho apartados diferenciados: redes sociales, aparatos electrónicos, móvil, tiempo, uso de internet, padres y tecnología, amigos en la red y descripción de internet. Todos los puntos contaban con varias preguntas o actividades.

El objetivo era realizar un sondeo ameno y fácil, del que pudiéramos conseguir una amplia batería de información. Nuestro propósito era analizar la relación que estos adolescentes mantienen con internet, redes sociales y aparatos electrónicos.

### Redes sociales

De los datos obtenidos en nuestro estudio podemos destacar que las redes sociales más usadas por los encuestados son: Youtube y WhatsApp, usadas por el 87,5%. Tras estas: Twitter, con un 75% de la clase e Instagram, con un 62,5%. Facebook, Tuenti y Ask son seguidas por un 37,5% cada una. Otras redes sociales comentadas por los alumnos y alumnas son Viber, Snapchat o Skype.

Red social	Número de estudiantes
Youtube	14
WhatsApp	14
Twitter	12
Instagram	12
Facebook	6
Tuenti	6
Ask	6

Fig. 1: Redes sociales más usadas por los encuestados.

### Aparatos electrónicos

Con respecto a los aparatos electrónicos más usados por los alumnos y alumnas encuestados, encontramos que un 100% dice tener y usar teléfono móvil. El segundo aparato electrónico más utilizado es el portátil, con un 93,75%. Las videoconsolas ocupan el tercer puesto con un 62,5%. Las *tablets* están en cuarta posición con 56,25%. Otros aparatos mencionados por estos jóvenes son la televisión, la cámara de fotos, el iPod, el iPad y MP3. Destacan en este apartado las diversas videoconsolas que aparecen en el sondeo. Todos los encuestados que dicen tener y usar videoconsola poseen más de un modelo. En este sentido, hay que resaltar que el uso de este tipo de aparato electrónico está mucho más generalizado entre los chicos que entre las chicas de la clase. Éstas no incluyen las videoconsolas entre sus aparatos utilizados.

También se les planteó la cuestión sobre si los aparatos electrónicos que utilizaban eran de propiedad exclusiva del estudiante o si los compartían con otros miembros de la familia. Un 75% dice compartir sus aparatos con algún miembro de su familia. Aunque añaden que el móvil tiene un uso individual. Un 18,75% los usa de manera exclusiva.

### Uso del móvil

El 100% de los alumnos y alumnas tienen móvil con acceso a internet. Ninguno de ellos admite llevarlo a clase, debido a que lo tienen prohibido como norma de la clase y el centro educativo.

Entre los usos que les dan a los móviles están: hablar, chatear, usarlo para hablar por WhatsApp, ver vídeos, usar redes sociales, buscar información, etc.

### Horas

En cuanto al tiempo que les dedican a las nuevas tecnologías, un 50% estima que emplea entre 2 y 3 horas diarias. Un 18,75% afirma usarlo más de 3 horas al día. El mismo porcentaje dice dedicarle entre 1 y 2 horas. Tan sólo un 12,5% pasa menos de una hora por día usando sus aparatos electrónicos. Por tanto, podemos decir que el 68,75% de los alumnos entrevistados usa internet y las nuevas tecnologías entre 2 y más de 3 horas diarias.

### Uso de internet

Realizar trabajos de clase, buscar información y escuchar música. Un 87,5% dice usar internet para estas actividades. Hablar con los amigos/as tiene también un uso destacado con un 75%. Un 68,75% dice utilizarlo para chatear y un 62,5% para entrar en las redes sociales o jugar a videojuegos. Ver películas y series es también un uso extendido por un 56,5% de los alumnos y alumnas. Otros usos nombrados por los encuestados son Wikipedia, ver partidos de fútbol y vídeos de Youtube o usar Skype.

### Padres y tecnología

Una de las cuestiones planteadas en el sondeo estaba relacionada con la incidencia de los progenitores en el uso de internet que hacen sus hijos/as. Un 43,75% sostiene que sus padres están presentes cuando usan internet. Aunque un elevado número añade que sólo a veces. Un 57,25%, por su parte, señala que sus progenitores no están presentes cuando usan las nuevas tecnologías.

En cuanto al límite de horas, un 50% admite no tener restricciones horarias, mientras un 25% admite tenerlo a veces. El 25% restante no contesta a esta cuestión.

A la pregunta: ¿Te castigan tus padres a veces sin usar tus aparatos electrónicos? Un amplio 62,5% afirma que sí, mientras un 37,5% de los encuestados sostiene que no.

No obstante, a la cuestión ¿te dejan más tiempo si te portas bien? Un 50% contesta que no. Un 31,25% dice sí conseguir más tiempo por buen comportamiento. El resto dejó este apartado en blanco.

Con relación al contacto con los progenitores a través de las nuevas tecnología, un 87,5% sostiene que las usa para comunicarse con sus padres (sobre todo, por WhatsApp), frente al 12,5% que contesta que no.

### Amigos en la red

Un aspecto tratado en este apartado era las relaciones que los jóvenes crean a través de las redes sociales y el uso de internet. Un 68,75% explica que no añade a sus redes sociales ni entabla relación con personas que no conoce personalmente. Frente a este porcentaje, encontramos que el 18,75% de los encuestados dice hablar a veces con desconocidos. Sólo una persona confiesa que sí habla o añade a sus redes a personas que no conoce personalmente.

Del 18,75% que afirma contactar con desconocidos a veces, la mayoría añaden que los han conocido a través de videojuegos online o redes sociales.

### “¿Qué es internet para ti?”

Además de las preguntas directas, queríamos que los estudiantes de este grupo, perteneciente a 3º de ESO, tuvieran que escribir alguna frase o dar una opinión más extensa sobre alguno de los temas tratados en nuestro estudio. Con este fin, preguntamos a nuestros encuestados ¿qué es para ti internet? Una pregunta que debían contestar en una frase.

Encontramos, en este sentido, dos ideas que se repiten en

muchas de las definiciones dadas por los alumnos y alumnas. Por un lado, muchos de ellos relacionan internet con la búsqueda de información. Entre algunas de las definiciones de esta categoría encontramos: “Aplicación mundial para buscar o poner información”; “Sitio donde buscar algo e internet se lo da o se lo encuentra” o “una red que me sirve para buscar cosas”.

Por otro lado, para muchos de los jóvenes sondeados, internet es una herramienta de comunicación. Entre las descripciones en este sentido encontramos: “Una red social”; “Comunicación gratis con amigos e información gratis”; “Invención que sirve para la comunicación entre personas” o “forma de vida para estar comunicado con todo”.

En este apartado tenemos que destacar que dos de los encuestados advierten del peligro que puede traer consigo el mal uso de internet. “Una de las mejores tecnologías del mundo si se utiliza bien, sino puede llegar a tener problemas” y “una tecnología es beneficiosa si la utilizas con cuidado, pero si la utilizas a lo loco te puede ocasionar graves problemas”.

Asimismo, también les pedíamos que definieran lo que es para ellos una red social. La mayoría de ellos las relacionan con la comunicación y socialización. “Comunicarnos con otras personas”; “Lugar para socializarte y conocer amigos”; “Hablar con los amigos”; “Sitios webs para conocer gente y hablar”; “Páginas en internet para socializarnos y conocer gente” o “sitio donde lo pasamos bien y nos comunicamos”.

## Valoraciones y reflexiones personales

El estudio realizado en este centro escolar nos muestra el uso generalizado que los jóvenes actuales hacen de internet, las redes sociales y las nuevas tecnologías. Los datos obtenidos en nuestro trabajo se asemejan en muchos sentidos a los estudios actuales con respecto a los hábitos tecnológicos entre los adolescentes de nuestro ámbito regional, Andalucía.

Si atendemos al uso que hacen de las redes sociales es importante destacar que todos los alumnos y alumnas encuestados cuentan con perfiles en una o varias plataformas. En este sentido, encontramos un estudio realizado en Andalucía a través de una muestra con 1.487 adolescentes. Las conclusiones de este estudio (Colás et al 2013; pp. 15-23) muestran que el 94,99% de los jóvenes andaluces se conectan a las redes sociales en un rango de edad de 10 a 15 años, y que el 90% de ellos hacen un uso habitual de las redes sociales. Asimismo, solo el 22,3% tiene unas normas de uso; el resto puede acceder a la Red sin ningún tipo de limitación. Este dato coincide también con nuestro estudio, del que podemos extraer que un 57% de los alumnos y alumnas usan internet sin que sus padres estén presentes y un 50% dice no tener limitaciones en su uso.

Un aspecto importante son las redes sociales más usadas entre los jóvenes encuestados, que sitúan a Youtube, WhatsApp, Twitter e Instagram en los primeros puestos de la lista. Se pone de relevancia la pérdida de interés de las nuevas generaciones por la hasta ahora líder en éste ámbito: Facebook, que queda relegada a los últimos puestos, lo que coincide con los últimos datos obtenidos por encuestas y estudios desarrollados, sobre todo, en Estados Unidos. En este sentido, Piper Jaffray, una compañía norteamericana de servicios financieros, publicó un estudio, que hizo público *The Washington Post* (Dewey, C., 2014). El artículo explicaba que, según el informe realizado a través de 7.200 encuestas a jóvenes entre 13 y 19 años, las redes sociales son muy utilizadas por los jóvenes en Estados Unidos. Nueve de cada diez jóvenes las utilizan. Sin embargo, prefieren Twitter e Instagram a Facebook. Parece que esta tendencia actual norteamericana se impone también entre los nuevos jóvenes españoles, si tomamos como referencia los resultados de nuestra encuesta. Asimismo, nos sorprende la incursión entre las redes sociales mencionadas por los sondeados de Ask.fm, que no fue contemplada en un principio en la encuesta y que consiguió el mismo índice que Tuenti o Facebook. Esto muestra como la aparición de nuevas plataformas y redes sociales es constante y que suelen ser los más jóvenes los que prueban y hacen uso de las tecnologías emergentes.

Con respecto a la privacidad en el uso de las redes sociales nuestro estudio muestra que un 68,75% de los alumnos encuestados no añade a sus redes sociales ni entabla relación con personas que no conoce personalmente. Frente a este porcentaje, encontramos que el 18,75% interactúa a veces con desconocidos. En este sentido, los estudios en Andalucía recogen que nuestros jóvenes son conscientes de la importancia de la gestión de la privacidad y seguridad en las redes sociales, y permiten solamente el acceso a sus amigos (84,5%). Solo el 4,4% de ellos y ellas tienen configurado un perfil abierto a toda la Red (Bernal y Angulo, 2013; pp. 25-30).

Dentro de las redes sociales mencionadas por los sondeados encontramos que sitúan WhatsApp como líder, junto a Youtube. Y es que, a pesar de que WhatsApp se creó como un mero servicio de mensajería más que una red social en sí, para nuestros encuestados es vista como otra red social, al igual que Facebook o Twitter. Este uso extendido quedó plasmado en el reciente estudio publicado por la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC), del que se hizo eco El País. En él se mostraba que el 77,3% de los usuarios entre 16 y 24 años emplean este servicio de mensajería, cuando los porcentajes respectivos para el resto de los usuarios son del 59,4% (Múñoz, 2015).

Este uso extendido de WhatsApp está ligado al uso del teléfono móvil entre los adolescentes. Y es que el teléfono móvil es indispensable en la vida de un adolescente. El 100% de los alumnos encuestados tiene teléfono móvil con acceso a internet. Esto demuestra cómo se ha amplificado y generalizado el uso del móvil entre los más jóvenes en los últimos años. El teléfono móvil tiene varios significados en la vida de los adolescentes. Por un lado, el móvil constituye una parte natural e importante de su cotidianidad y también se ha convertido en un medio para construir un vínculo social y para definir el propio espacio de cada cual en relación con los otros (Castellana et al, 2007; pp. 196-204).

Para otros autores, el teléfono móvil representa la constante posibilidad de estar conectados. «Se ha convertido, en muy poco tiempo, en un apéndice, en el sentido apuntado por McLuhan: una

extensión de las extremidades del adolescente. Lo llevan siempre encima, incluso en los lugares donde no pueden utilizarlo, por ejemplo, los centros escolares». (Espinar y González, 2008; pp. 109-122). Con respecto a esto, podemos decir que nuestro estudio aclara que, a pesar de que el 100% de los alumnos encuestados poseen teléfono móvil, ninguno de ellos afirma llevarlo a clase. La prohibición de estos aparatos en clase es una norma del centro educativo.

Con respecto a la dependencia que en muchos casos se observa en el adolescente en relación a los diferentes aparatos electrónicos, las nuevas tecnologías emergentes o, incluso, las redes sociales, ha llevado a muchos a hablar de una creciente aparición de adicción a la red. El concepto de «adicción a Internet» es definido por estos autores como una forma de comprender la pérdida de control y el uso dañino de esta tecnología. «Las redes sociales pueden atrapar en algunos casos a un adolescente porque el mundo virtual contribuye a crear en él una falsa identidad y a distanciarle (pérdida de contacto personal) o a distorsionar el mundo real». De este modo, el abuso de las nuevas tecnologías estaría relacionado con el aislamiento, el bajo rendimiento, el desinterés por otros temas, los trastornos de conducta, el sedentarismo y la obesidad. (Echeburúa y De Corral, 2010; pp. 91-96). En relación a esta posible adicción en el adolescente, nuestro estudio refleja que casi el 70% de los sondeados emplea más de dos horas al día en utilizar sus aparatos electrónicos para acceder a internet.

## Conclusiones

Como vemos, muchos de los resultados de nuestro caso práctico coinciden en buena parte con los resultados de los estudios sobre nuevas tecnologías que han surgido, sobre todo, en los últimos años, y es que el uso cada vez más generalizado de los aparatos electrónicos y las nuevas formas de comunicación que ofrece internet son, sin duda, un aspecto importante que llama la atención cada vez más de estudiosos y analistas.

El análisis de la influencia que éstas ejercen y ejercerán en



nuestros adolescentes debe ser un punto clave en los estudios sociológicos y psicológicos de nuestra sociedad de cara al futuro inminentemente próximo, de ahí el título de nuestro trabajo. No puede detenerse el avance tecnológico ni la relación cada vez más estrecha de la juventud para con ello, si bien deberían de tenerse en cuenta una serie de factores a la hora de evitar que dicha relación se vuelva perjudicial o, como se comentó anteriormente, una adicción; la labor educativa de los padres es importante en este sentido (Echeburúa y De Corral, 2010).

De igual forma debe de tratarse con cuidado el acceso de los jóvenes a internet y el tiempo que le dedican, con objeto de evitar la transformación de una afición o de una herramienta en una adicción con todas las características propias, como los propios Ángel J. Gordo (2008) o Echeburúa y De Corral (2010) constatan, entre muchos otros autores. Les corresponderá a los progenitores el enseñarles un uso adecuado en las cada vez más extendidas nuevas tecnologías y en el empleo de su tiempo libre, siempre y cuando lo haga desde un punto de vista protector y no sobreprotector.

El auge tecnológico, como el propio título de este trabajo indica, es imparable y, con ello, los adolescentes que les acompañan.

## Bibliografía

Bernal, C. y Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 40. Vol. 20, 25-30.

Castellana, M., Sánchez, X., Graner, J., y Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 28, (3), 196-204.

Colás, P., González, T., y De Pablos, Juan. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40. Vol. 20, 15-23.

Dewey, C. (8 de octubre de 2014). Teens are officially over Facebook. *The Washington Post*. <http://www.washingtonpost.com/news/the-intersect/wp/2014/10/08/teens-are-officially-over-facebook/>

Echeburúa, E., y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*. Vol. 22, (2), 91-96.

Espinar, E. y González, M. (2008). Jóvenes conectados. Las experiencias de los jóvenes con las nuevas tecnologías. *RES. Revista Española de Sociología*, (9), 109-122.

Figueredo, C., Ramírez Belmonte, C. (2008) Jóvenes y nuevas tecnologías, estado de la cuestión. *Ensayos*, (11), 315-325.

Gil, A., Feliu, J., Rivero, I., Patrícia, E. (2003). Noves tecnologies de la informació i la comunicació o noves tecnologies de relació? Infants, joves i cultura digital. *FUOC*, 1-15.

Gordo López, A. (2008). ¿Jóvenes en peligro o peligrosos? Alarmas y tecnologías sociales del "desarrollo" y gobierno digital. *Revista de Estudios de Juventud*, (82), 103-114.

Jaimes Quero, H. (2010). Cuidado con el pragmatismo tecnológico. *Revista Comunicación*, (157), 83-87.

Múñoz, R. (7 de enero de 2015). Los españoles son los europeos que más usan el WhatsApp. *El País*. [http://economia.elpais.com/economia/2015/01/07/actualidad/1420634886\\_336639.html](http://economia.elpais.com/economia/2015/01/07/actualidad/1420634886_336639.html)

Young, K. (1998). Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1, 237-244.

ANEXO

¡Hola chicos y chicas de 3º de ESO del Colegio Santa Clara!

Vamos a realizar una encuesta sobre el uso de Internet:

**1. REDES SOCIALES:**

¿Sabes qué son las redes sociales?

¿Cómo las definirías en una frase?

¿Qué redes sociales usas? Rodéalas.



Instagram



¿Utilizas otras? Dinos cuáles.

**2. APARATOS ELECTRÓNICOS:**

¿Qué aparatos electrónicos tienes o usas: portátil, tablet, móvil, videoconsola, etc.?

¿Son tuyos o los compartes con otras personas (hermanos, padres, etc.)? Si los compartes, dinos con quién.

¿Cuáles usas más? Haz una lista:

1	
2	
3	
4	
5	
6	

**3. MÓVIL:**

¿Tienes móvil?

¿Tiene tu móvil acceso a Internet?

¿Lo llevas a clase?

¿Para qué lo usas?

**4. TIEMPO:**

¿Cuántas horas al día le dedicas a tus aparatos electrónicos? Señala la respuesta que más se parezca.

Menos 1horas/día

Entre 1-2 horas

Entre 2-3 horas

Más de 3 horas/día

**5. USO DE INTERNET:**

¿Para qué usas Internet? Haz una X en los cuadros.

- ☐ Hacer trabajos de clase.
- ☐ Buscar información.
- ☐ Escuchar música.
- ☐ Ver películas o series.
- ☐ Chatear.
- ☐ Entrar en las redes sociales.
- ☐ Hablar con mis amigos/as.
- ☐ Jugar a video juegos.

¿Lo usas para hacer otras cosas? Dinos cuales.

*Las nuevas tecnologías y los adolescentes; ¿inseparables o imparables?*

**6. PADRES Y TECNOLOGÍA:**

¿Están tus padres contigo cuando entras en Internet?

¿Te ponen tus padres límite de horas?

Si lo hacen, ¿cuánto tiempo te dejan usarlo?

¿Te castigan a veces sin usar tus aparatos?

¿Te dejan más tiempo si te portas bien?

¿Hablas con tus padres a través del móvil, por ejemplo, por Whatsapp?



**7. AMIGOS EN LA RED:**

¿Tienes amigos/as en Internet?

¿Cómo los has conocido?

¿Hablas o agregas a tus redes sociales gente a la que no conoces personalmente?

**8.** Describe, en una frase, qué es para ti Internet.



¡Muchas gracias por tus respuestas!





# **La influencia de los videojuegos en la educación adolescente**

## **06**

Francisco Jesús Flores Beato  
Jorge Agustín Barón Abad

### **Resumen**

El presente trabajo plantea y estudia la influencia de los videojuegos en la etapa adolescente de los alumnos de la nueva generación. Actualmente los videojuegos tienen un impacto considerable en la sociedad, aportando valores y experiencias de distinto tipo a cada estudiante, por un lado favorecen su creatividad, imaginación, trabajo en equipo y aumento de la autoestima, pero por otro lado se detectan casos de violencia, agresividad y adicción. Por esta razón, consideramos que es oportuno reflexionar sobre como beneficiarnos en el aula del uso de esta tecnología para favorecer el desarrollo de las habilidades individuales y sociales del alumno en su entorno. Analizaremos los cambios cognitivos que se observan al aplicar en la docencia el uso de videojuegos de forma controlada, para fomentar la motivación del alumnado a desarrollarse y aprender, mientras se está divirtiéndose. No obstante, también señalaremos los inconvenientes de la mala práctica y descontrolada de estos juegos, y examinaremos cómo evoluciona el entorno familiar y social del adolescente con relación a los videojuegos.

## Abstract

This paper presents and analyzes the influence of video games in the adolescent stage of the students of the new generation. Nowadays video games have a considerable impact on society, providing values and experiences of different types to each student, on one hand promote their creativity, imagination, teamwork and increased self-esteem, but the in the other hand, cases of violence, aggression and addiction are detected. For this reason, we consider it appropriate to reflect on how to benefit from the use of this technology to promote the development of individual and social skills of students in their environment. We analyze cognitive changes observed when applying for teaching the use of video games in a controlled manner to foster student motivation to develop and learn while having fun. However, we also consider the drawbacks of malpractice and uncontrolled of these games, and we stop to study the evolving family and social environment of the adolescent in relation to video games.

## Introducción

La evolución de los videojuegos en la sociedad ha sido exponencial durante los últimos años, hace unos 20 años era difícil encontrar una videoconsola en una casa, sin embargo, actualmente la gran mayoría de las personas posee más de una o, más común, tiene un móvil donde se ha descargado juegos. Empezaremos definiendo qué es un videojuego, Marques (2000) la determinó como “todo tipo de juego electrónico interactivo, con independencia de su soporte y plataforma tecnológica”, después Ortega especificó más esta definición “narraciones audiovisuales de naturaleza digital que se presentan en forma de aventura gráfica, simulación o arcade y, representan una alternativa a los tradicionales relatos cinematográficos o televisivos”. Una vez definido el concepto, catalogaremos los distintos tipos de videojuegos y cómo influyen en nuestra sociedad. Utilizaremos una clasificación basada en los valores y contenidos de los videojuegos (Díez, Terrón, García, Rojo, Cano et al., 2004, p.34):



**Arcade:** Son juegos dónde es necesario ir desarrollando las habilidades psicomotrices adecuadas para ir pasando de nivel, destacando la atención y rapidez de respuesta del jugador.

**Deportes:** Simulación, cada vez más cercana a la realidad, de los distintos deportes que existen en la sociedad. Suelen requerir habilidad, rapidez y precisión en su manejo y su grado de estrategia es mayor que el tipo anterior. También se fomenta la interactividad y competitividad.

**Acción y Rol:** El jugador controla y dirige al personaje lo que debe hacer para alcanzar un destino u objetivo. Se caracterizan por el alto grado de implicación del usuario con una elaborada historia. Para ir avanzando en la historia, los personajes deben ir enfrentándose a retos de diversa índole. Se caracterizan por la amplia información y reglas que el jugador debe recapacitar y reflexionar, llegándose a identificar con el protagonista para comprender su entorno virtual y superar los retos que se les propone.

**Simuladores y constructores:** En un mundo virtual, el jugador experimenta e investiga aspectos cercanos a la vida real. Se desarrolla la capacidad de planificación, organización en diversos entornos sociales y temporales.

**Estrategia:** Se necesita una coordinación de acciones simultáneas y consecutivas para que el jugador pueda llegar al final deseado. Mediante el progresivo desarrollo del razonamiento hipotético, de la lógica y la toma de decisiones, el usuario dirigirá a su personaje a través de órdenes para ir avanzando en una historia que suele estar relacionada con el cine y la literatura. Suelen ser más largos y complejos.

**Juegos de Mesa:** Basados en juegos clásicos. Promueven la interactividad con otros jugadores, organización del espacio y estrategia.

**Combate:** Simula un escenario de batalla, dónde el principal objetivo es acabar con el contrario. Se caracteriza porque el usuario puede verse como el protagonista del juego. Tienen un

contenido más violento que los demás tipos de juego, debido a que el jugador debe luchar y combatir contra otros personajes para poder alcanzar la victoria.

Como podemos observar, los videojuegos otorgan un tipo de aprendizaje mediante el cual los alumnos adquieren conocimientos y desarrollan habilidades por sí solos a partir de sus experiencias y vivencias, que dista de la enseñanza de la visión formal e instruccional que se tiene sobre el colegio, y que afectará considerablemente en su educación. El objetivo es equilibrar esté “aprendizaje de entrecasa” como lo definió Papert, S. (1997, p.15) y el aprendizaje en la escuela, dónde el papel de la familia tomaría un valor muy importante en esta meta, debido a que ellos son el nexo común entre ambos aprendizajes, dando a lugar a una educación más motivada y eficiente. En el siguiente apartador detallaremos los beneficios de orientar el uso de videojuegos en las aulas para fomentar el desarrollo constructivo de habilidades sociales (Dondi, Edvinsson y Moretti, 2004), pensamiento racional y crítico, capacidades para tomar decisiones y resolver problemas (Higgins 2001), y la concentración, forma de reflexionar y pensar, y la capacidad estratégica en distintos entornos como exponían Kirriemuir, J. y Mcfarlane, A. (2004). Además de motivar al alumno a aprender mediante un aprendizaje cognitivo (Rosas, et al. 2003).

## Fundamentación Teórica

A partir de la información obtenida de la influencia de los distintos tipos de juegos vamos a destacar las áreas de aprendizaje pueden desarrollarse a través de un uso controlado y guiado de los videojuegos:

**Personal:** Capacidad de atención, concentración, agilidad mental. Aumentan la autoestima, proporcionando un sentido de dominio, autocontrol, instinto de superación y cumplimiento. Un factor muy alto en la motivación e interés. Adquieren estrategias más amplias para “aprender a aprender” y aplicarlas a nuevos campos de estudios. Pueden constituir una fuente de aprendizaje y entrenamiento para futuras actividades. Recordar conocimientos

aprendidos o experiencias vividas. Aumento de la memorización.

**Social:** Trabajar en equipo, cooperación y organización en grupo y aumento de las relaciones sociales. Planificación para alcanzar un objetivo común. Fomenta el respeto de otras culturas y aprendizaje de idiomas para comunicarse. Mejora la relación y el entretenimiento con la familia.

**Compresión del entorno:** Aprender a usar las TIC antes y mejor, adquieren conocimientos de lo que pasa a su alrededor. Mejoran sus habilidades para buscar y recopilar información y utilizarla para tomar decisiones en las diversas situaciones y resolver los problemas que se les plantean. Generan curiosidad e inquietud por probar e investigar el mundo que les rodea.

**Lenguaje:** se incita a los estudiantes a resumir y explicar la historia del juego. Mediante el discurso y la palabra aclaran sus ideas y pensamientos y reflexionan sobre los eventos y sentimientos que tienen lugar mientras se juega. Aumenta su competencia lectora, vocabulario y comprensión para asimilar las reglas. Capacidad de enseñar nuevos conocimientos adquiridos.

**Creatividad:** A través de las imágenes, vídeos, música y narración de la historia se mejora la capacidad creativa y de imaginación. Aumenta la percepción espacial y lógica.

**Físico:** Control de la motricidad y coordinación psicomotora. Desarrollo de reflejos y respuestas rápidas. Mejor orientación espacial y percepción visual.

Una vez que sabemos que capacidades y habilidades se fomentan a los alumnos a través del uso de determinados videojuegos. Ahora es necesario comprender qué características tiene esta tecnología para hacer progresar dichas destrezas, con el objetivo de saber cómo aplicarlas en la docencia correctamente:

- Son divertidos, y nos proporciona un ambiente para disfrutar.

- Son una forma de jugar intensa y apasionada.
- Dan un entorno estructurado y con reglas.
- Motivan a cumplimentar metas.
- Persistente superación de las habilidades del jugador.
- Son constantemente interactivos.
- Usan un entorno cambiante al que debemos adaptarnos.
- Contienen sistema de recompensa inmediata tras conseguir un logro.
- Un conjunto de actividades que generan adrenalina: competiciones y desafíos.
- Situaciones que plantean problemas a resolver.
- Interacción con otras personas.
- Historias emotivas.
- Uso de nuevas tecnologías.
- Practicar el uso de fantasía, sin limitaciones espaciales, físicas y temporales.
- Reflejo virtual de la sociedad que nos rodea.
- Favorecen la repetición instantánea en un ambiente sin peligro.
- Generan relaciones interculturales en juegos cooperativos.
- Estimulación visual y auditiva.
- Identificación con el protagonista.

Se puede contemplar la amplitud de factores y características que consiguen llamar la atención a los adolescentes. No obstante, como hemos comentado anteriormente, es necesario que estas herramientas de aprendizaje se apliquen de una manera controlada, organizada y controlada, para evitar problemas como:

**Violencia:** Existen muchos juegos de carácter violento, que el uso indecente puede potenciar la agresividad del alumno. No es muy recomendable que llegue a asociarse actos delictivos con diversión. Pueden llegar a aceptar la violencia en la realidad con demasiada facilidad.

**Adicción:** Todo en su exceso es negativo, y gran parte de las peculiaridades que hacen bueno jugar a videojuegos, ocasiona cierta adicción al usuario. Si pasa más tiempo del estimado jugando, es tiempo que pierde de estudios u otras actividades. Inhibe el desarrollo de pautas de conductas constructivas.

**Aislamiento:** Parte de los videojuegos son para jugar de forma individual, si le añadimos cierta adicción, genera que el alumno se evada de la sociedad real y se centre más en el mundo virtual.

**Trastornos personales:** Existen casos que el uso inapropiado de un juego no recomendado por adolescentes de su edad, llega a provocar trastornos mentales.

Para poder incorporar en la educación actividades relacionadas con los videojuegos y beneficiarnos de sus aspectos positivos, evitando los negativos, es necesario que tanto el docente, la familia y las competencias cumplan una serie de requisitos mínimos:

El docente debe planificar y organizar las actividades que van a realizarse.

El docente tiene que establecer qué valores, habilidades y contenidos van evaluarse con la actividad.

Autorregular el tiempo de dedicación al videojuego. Es reco-

mendable que sean consciente del tiempo que le dedican.

El docente debe saber gestionar los recursos de la clase.

En casa debe ubicarse la consola u ordenador en un espacio común, para facilitar la interacción con los familiares y además de poder controlar y observar a qué juegan, cuando juegan y con quién juegan.

La familia debe pasar parte de su tiempo en compartir emociones jugando juntos, para motivarlos y aprender juntos.

La familia debe participar activamente en la elección del tipo de videojuegos. Informarse del nivel de violencia, la edad mínima y las habilidades requeridas.

## Desarrollo Práctico

Desde que somos niños nos divertimos jugando, y es jugando cómo se lleva a cabo el más eficaz de los aprendizajes. Según Horacek (2009), el concepto flow (en castellano podría traducirse como “fluir” o “flujo”) fue desarrollado por el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi en 1990, quien lo definió como un estado particular en el cual la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute. Y es en este estado cuándo el aprendizaje se lleva a cabo con mayor facilidad, ya que durante la experiencia flow el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa, todo el ser está envuelto en esta actividad, y la persona utiliza sus destrezas y habilidades llevándolas hasta el extremo.

Este estado de diversión y placer facilita el aprendizaje del adolescente pero también tenemos que tener en cuenta que las características evolutivas de los adolescentes hacen que sean susceptibles de sufrir conductas adictivas u otros trastornos psicológicos relacionados con el uso de alguna de las aplicaciones de las TIC y de entre ellas de los videojuegos (Castellana, 2007).

A continuación vamos a llevar a cabo un estudio sobre cómo el uso de los videojuegos afecta a adolescente de entre 15 y 16 años, para ello hemos escogido a 21 adolescentes a los que hemos pasado la siguiente encuesta para analizar los resultados obtenidos.

La encuesta que hemos distribuido se compone de las siguientes preguntas:

### Test práctico

#### Test práctico

Responde poniendo una cruz en la respuesta correcta, puedes marcar varias.

1. *Indique su sexo:*

<input type="checkbox"/>	a. Varón
<input type="checkbox"/>	b. Hembra

2. *¿Cuántos días a la semana dedicas a los videojuegos?*

<input type="checkbox"/>	a. Juego entre 1 y 3 días a la semana.
<input type="checkbox"/>	b. Juego de 3 a 5 días a la semana.
<input type="checkbox"/>	c. Juego todos los días.
<input type="checkbox"/>	d. No suelo jugar todas las semanas.

3. *¿Qué tipo de videojuegos prefieres?*

<input type="checkbox"/>	a. Arcade
<input type="checkbox"/>	b. Deportes
<input type="checkbox"/>	c. Acción y rol
<input type="checkbox"/>	d. Simuladores y constructores
<input type="checkbox"/>	e. Estrategia
<input type="checkbox"/>	f. Juegos de mesa
<input type="checkbox"/>	g. Combate

4. *¿Cómo te sientes al jugar?*

<input type="checkbox"/>	a. Eufórico, alegre
<input type="checkbox"/>	b. Triste, apagado
<input type="checkbox"/>	c. Agresivo
<input type="checkbox"/>	d. Intelectual
<input type="checkbox"/>	e. Relajado
<input type="checkbox"/>	f. Otro (escribir) :

5. *¿Sueles tener problemas escolares con tus notas?*

<input type="checkbox"/>	a. No, suelo aprobarlo todo.
<input type="checkbox"/>	b. Depende del trimestre, suelo suspender alguna.
<input type="checkbox"/>	c. Siempre suspendo alguna.
<input type="checkbox"/>	d. Suspendo todas, no me gusta el instituto.

6. ¿Te llevas bien con tus padres?

	a. Si, mis padres son los mejores.
	b. No suelo discutir con ellos.
	c. Depende del día, tenemos nuestras diferencias.
	d. No, discutimos por todo.

7. ¿Crees que aprendes con los videojuegos?

	a. Sí, siempre aprendo algo.
	b. No suelo aprender nada.
	c. Depende del juego.
	d. No, los videojuegos están para pasárselo bien.

8. ¿Qué opinan tus padres de que juegues a la consola?

	a. Nada, mientras apruebe puedo hacer lo que quiera.
	b. Me limitan la cantidad de horas que puedo jugar.
	c. Me piden que deje de jugar pero no les suelo hacer caso.
	d. Nada, yo hago lo que quiero.

9. Suelen quedar con tus amigos para jugar juntos

	a. Si
	b. No

10. ¿Todos tus amigos juegan a videojuegos?

	a. Ninguno
	b. Algunos
	c. La mayoría
	d. Todos

11. Te motivaría más hacer los deberes relacionándolos con los videojuegos

	a. Nada
	b. Poco
	c. Bastante
	d. Mucho

## Resultados del estudio

Pregunta	Porcentaje	Respuestas	Resultado
1	67%	14	Varón
	33%	7	Hembra
2	66%	14	Juego entre 1 y 3 días a la semana.
	10%	2	Juego de 3 a 5 días a la semana.
	14%	3	Juego todos los días.
	10%	2	No suelo jugar todas las semanas.
	14%	3	Arcade
3	20%	4	Deportes
	10%	2	Acción y rol
	10%	2	Simuladores y constructores
	29%	6	Estrategia
	10%	2	Juegos de mesa
	10%	2	Combate



*La influencia de los videojuegos en la educación adolescente*

4	33%	7	Eufórico, alegre
	10%	2	Triste, apagado
	14%	3	Agresivo
	10%	2	Intelectual
	24%	5	Relajado
	10%	2	Otro (escribir) : (Tenso, Valiente)
5	42%	9	No, suelo aprobarlo todo.
	33%	7	Depende del trimestre, suelo suspender alguna.
	20%	4	Siempre suspendo alguna.
	5%	1	Suspendo todas, no me gusta el instituto.
6	14%	3	Sí, mis padres son los mejores.
	24%	5	No suelo discutir con ellos.
	52%	11	Depende del día, tenemos nuestras diferencias.
	10%	2	No, discutimos por todo.
7	20%	4	Sí, siempre aprendo algo.
	14%	3	No suelo aprender nada.
	61%	13	Depende del juego.
	5%	1	No, los videojuegos están para pasárselo bien.
8	24%	5	Nada, mientras apruebe puedo hacer lo que quiera.
	52%	11	Me limitan la cantidad de horas que puedo jugar.
	10%	2	Me piden que deje de jugar pero no les suelo hacer caso.
	14%	3	Nada, yo hago lo que quiero.
9	67%	14	Sí
	33%	7	No
10	5%	1	Ninguno
	24%	5	Algunos
	61%	13	La mayoría
	10%	2	Todos
11	-	0	Nada
	5%	1	Poco
	10%	2	Bastante
	85%	18	Mucho

## Valoración y Reflexión Personal

En la encuesta han participado 14 hombres y 7 mujeres de los cuales 14 juegan entre 1 y 3 días a la semana, 2 juegan entre 3 y 5 días, 3 juegan todos los días y 2 no suelen jugar todas las semanas. Esto nos permite clasificar a los encuestados según el criterio que propuso el Instituto de la Mujer (2004) la siguiente forma:

(14) Jugadores de fin de semana: juegan sólo los fines de semana o días de vacaciones.

(2) Jugadores diarios: que juegan durante los días de clase.

(3) Jugadores habituales: juegan todos los días, tanto los festivos como los diarios.

A esto se les añade los jugadores ocasionales (2) que no juegan todas las semanas.

Referente al tipo de videojuego observamos que los preferidos por los adolescentes son los de estrategia (6) seguido por los deportivos (4) y arcade (3). Esto indica que el adolescente prefiere los juegos en los que tiene que pensar y utilizar capacidades cognitivas, que por otra parte es bueno para su desarrollo personal.

Al jugar a menudo suelen quedar con los amigos (67%), la mayoría de los amigos de los encuestados tienen como rutina jugar a videojuegos, tal y como estos nos han indicado (61%). Además experimentan diversas sensaciones sintiéndose la mayoría de ellos eufóricos (7) y relajados (5). Estos sentimientos facilitarían la didáctica como antes comentamos con el estado de flow, con lo cual utilizar un videojuego que haga sentirse al adolescente de esta forma con fines educativos sería muy efectivo. Llama la atención que sólo un 20% considere que siempre que juegue aprenda algo nuevo frente a un 61% que considera que depende del juego, como se suele decir nunca te acostarás sin saber una cosa más, siempre va a haber algo que aprender en cualquier videojuego independientemente del tipo que este sea, incluso en los de combate que aparentemente puede parecer que el adolescente no

aprende nada, en los inicios y finales de estos suelen aparecer frases en inglés como *ready* o *fight*, con las cuales ya está aprendiendo idiomas.

Por otra parte la mayoría de los encuestados (9) no suele tener problemas escolares, lo que nos indica que jugar a videojuegos y tener malas notas no tienen por qué ir de la mano. Los padres probablemente tengan que ver con este factor ya que un 52% de ellos les limita las horas a las que pueden jugar. 11 de los 21 encuestados tiene sus diferencias con ellos y depende del día suelen discutir más o menos, comportamiento característico de rebeldía en adolescentes.

Sin ninguna a destacar la respuesta en la que hay más unanimidad, el 85% estaría más motivado a realizar sus deberes si estos estuvieran relacionados con los videojuegos.

## Conclusiones

Como hemos podido leer al principio de este documento, la relación videojuegos y adolescente puede llegar a fomentar beneficiosamente varios aspectos importantes en el continuo progreso de la educación del alumno, desde habilidades sociales y psicomotoras, hasta la ayuda de la búsqueda de identidad y desarrollo de la inteligencia. Sin embargo si se le da un uso descontrolado, posiblemente los estudiantes podrían llegar a presentar problemas que lo retrasarían en su evolución, tanto social como personal. A través del estudio realizado hemos obtenido una serie de conclusiones que nos parecen considerables compartir:

Aprovechar el estado de flow para motivar a los adolescentes a aprender.

Promover el uso de los videojuegos en el ambiente escolar con fines didácticos, no sólo para entretener.

Concienciar a las familias que la relación de malas notas y videojuegos es falsa, al igual que otros métodos y herramientas,

sí se usan adecuadamente, pueden optimizar y mejorar el rendimiento escolar de su hijo.

Gestionar las horas que dedican los alumnos a los videojuegos.

Controlar los tipos de videojuegos que usan los alumnos, es aconsejable que jueguen a aquellos más aptos para su edad y las habilidades a desarrollar.

Recordar que la potencialidad de los videojuegos es la capacidad de entretener y llamar la atención del usuario, por lo tanto si abusamos de esta técnica puede que no obtengamos los resultados esperados.

Tanto para un niño, como para un adolescente y un adulto una de sus principales prioridades en la vida va a ser divertirse y pasárselo bien, ya sea sólo o en grupo. Por esa razón promovemos que la unión de diversión con educación mediante los videojuegos sea uno de los instrumentos que podrían utilizarse en la enseñanza para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

## Bibliografía

Adolescentes (2010). Síntomas de adicción a los videojuegos o Internet. Disponible en <http://adolescentes.euroresidentes.com/2010/07/sintomas-de-adiccion-los-videojuegos-o.html>

Alcántara Garrido, M. C. (2008, Marzo). Los videojuegos y los efectos psicológicos en los adolescentes. Los videojuegos en la docencia. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, No. 4. Disponible desde el Marzo del 2008 <http://www.csi-csif.es/>

Balaguer, R. (2002). Videojuegos, Internet, Infancia y Adolescencia del nuevo milenio. *Kairos, Revista de Temas Sociales*. Disponible en <http://www2.fices.unsl.edu.ar/> .

Castellana, R., Sanchez-Carbonell, X., Graner, C. y Beranuy,

M. *El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: internet, móvil y videojuegos. Papeles del Psicólogo*. Vol 28. Nº3, 2007, 196-204.

Díez, E.J., Terrón, E., García, M., Rojo, J., Cano, R., Blanco, D., Castro, R., Valle, R.E., Fontal, O., Lena, A., Bandiera, B., De Pablos, L., Ramón, M. A. y Terrón, M. A. (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE, Instituto de la mujer.

Dondi, C., Edvinsson, B. y Moretti, M. (2004). Why choose a game for improving learning and teaching processes? In M. Pivec, A. Koubek, & C. Dondi (Eds.), *Guidelines for game-based learning* (p. 20-76). Lengerich: Pabst Science Publishing.

Eguía, J. L., Contreras, R.S. y Solano, L. (2013, Diciembre). Los videojuegos y los efectos psicológicos en los adolescentes. Videojuegos: Conceptos, Historia y su potencial como herramientas para la educación. *3 Ciencias*. Disponible desde el 28 de Marzo del 2013 en <http://www.3ciencias.com/>

García, Álvaro. *El aprendizaje con videojuegos. Experiencias y buenas prácticas realizadas en las aulas españolas*. Nº 17, 2014, 135-156.

García, A y Ortega, J.A.. *El potencial didáctico de los videojuegos: The Movies, un videojuego que fomenta la creatividad audiovisual*. Nº10, 2011.

Higgins, S. (2001). *ICT and teaching for understanding, Evaluation and Research in Education*. Vol 15, nº. 3, 164-171.

Horacek G. E. (2009). Videojuegos en redes sociales: aprender desde experiencias óptimas.

Instituto de la Mujer (2004). La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos.

Kirriemuir, J. y McFarlane, A. (2004). Report 8: Literature re-

view in games and learning. *FutureLab Series*. Disponible desde el 22 de Abril del 2009 en [http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit\\_reviews/Games\\_Review.pdf](http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Games_Review.pdf)

León Jariego, R. (2005). Los adolescentes y los videojuegos.

Marquès, P. (2000). *Los videojuegos y sus posibilidades educativas*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Ortega, J.A. (2002). *Análisis crítico de los valores que transmiten los videojuegos: Descubriendo su potencial seductor de naturaleza subliminal*. Universidad de Granada.

Papert, S. (1997). La familia conectada. Padres, hijos y computadoras. España.

Prensky, Marc. (2001). *Digital Games-Based Gaming*. Nueva York: McGraw-Hill.

Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M. y Flores, P. Beyond Nintendo: Design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers and Education*, vol 4, nº. 1, 2003, 71-94.

Wolf, M. y Perron, B. (2005). Introducción a la teoría del videojuego. *Formats*. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Formats>.

# **Los videojuegos en la adolescencia. Valores e influencias**

# **07**

José María Donaire Márquez  
Juan José Torrejón Galván

## **Resumen**

El objetivo de este ensayo es entrar en el posible uso de los videojuegos en el mundo de nuestros alumnos adolescentes, evaluando sus fortalezas y debilidades, informando acerca de la influencia de las familias sobre su uso, y cuestionando su posible utilización en el campo de la educación. Nuestro propósito es mejorar y modernizar el mundo de la enseñanza en nuestras escuelas secundarias, y pensamos que algunos videojuegos pueden ser una buena manera de aprender acerca de diferentes temas y materias. En apoyo a nuestra labor, se realizó una encuesta en un instituto de Conil de la Frontera, con el fin de hacer de nuestro trabajo un documento un poco más fiable. Consistía en rellenar un cuestionario sobre preguntas relacionadas sobre el uso, pensamientos, gasto mensual, frecuencia de juego y valores transmitidos a cada estudiante por el mundo de los videojuegos. En definitiva, tratamos de evaluar el uso de los videojuegos en el mundo educativo, así como estudiar la posibilidad de que los videojuegos nos lleguen a servir como una herramienta para desarrollar valores positivos en los adolescentes, y no sólo valores académicos, sino además, otros de diversa índole.

## Abstract

The aim of this essay is going into the possible use of video games in our teenage students world, assessing their strengths and weaknesses, informing about the influence of the families on their use, and questioning its possible uses in the field of education. Our purpose is to improve and modernize the world of teaching in our high schools, and we think that some videogames could be a good way to learn about different topics and subjects. In support of our work, we conducted a survey in an institute of Conil de la Frontera, to make our job a little more reliable. It was to fill in a questionnaire on questions related to the use, thoughts, monthly expense, frequency of play and values transmitted to each student in the video game world. Ultimately, we try to assess the use of videogames in the educational world, and If it is possible that video games serve us as a tool to develop the adolescent positive values, and not only academic values, but in other different factors too.

## Introducción

El objetivo de este ensaño es indagar sobre la importancia e influencia que los videojuegos ejercen sobre los/as adolescentes de hoy día. Los juegos digitales están muy extendidos en la sociedad que nos rodea, especialmente en el público adolescente, lo que los hace un factor importante a la hora de influir en su desarrollo y en los valores que puedan ir adquiriendo. Queremos saber si el uso de los videojuegos puede ser un aliado a la hora de enriquecer la educación del/la joven.

Levis (citado en Pérez, 2014) afirma que los videojuegos “son el medio audiovisual en el que se está produciendo todo el proceso de la integralidad propuesto por el encuentro entre la informática y la televisión, y que han contribuido a prefigurar la nueva generación de la cultura de la comunicación” (p.136). Bajo nuestro punto de vista, como consumidores de videojuegos, realizadores de este ensayo, y acorde a este autor, creemos que los videojuegos pueden llegar a ser un método importantísimo para enrique-



cer la comunicación y la cultura la sociedad que nos rodea.

Según Balaguer (citado en Pérez, 2014), los videojuegos han dejado de ser solamente una forma de entretenimiento y se han convertido en una forma de expresión cultural de finales del siglo XX (p.137). Es evidente que al estar presentes en la vida de los/as adolescentes y al formar parte de la cultura que les y nos rodea, este tipo de pasatiempo ha llegado a ser un factor digno de estudio. La profundización e indagación en el tema nos permitirá saber hasta qué punto influyen en la vida de dichos/as jóvenes y si los valores transmitidos son correctos y beneficiosos para su educación.

Mediante una pequeña muestra en un instituto de Conil de La Frontera (Cádiz), conseguiremos tener una pequeña estimación sobre la importancia de los videojuegos en el contexto familiar de los jóvenes, así como ahondaremos en la diferencia entre la utilización de videojuegos entre chicos y chicas adolescentes. En el cuestionario realizado utilizaremos preguntas para determinar las diferencias entre el uso, pensamiento e importancia que ambos sexos dan al mundo del entretenimiento mediante juegos virtuales.

Creemos que la profundización e investigación en este tema nos permitirá en un futuro utilizar este tipo de software para enriquecer la educación de los alumnos/as, tanto en la vertiente académica como en la parte integral.

## Fundamentación Teórica

*Valores positivos y negativos de los videojuegos en la adolescencia.*

Beatriz Legaren (2014) nos indica que la industria del videojuego ha crecido hasta alcanzar un valor superior a 1.909 millones de euros en el año 2012, siendo el público adolescente uno de los que más dinero invierte en el género.

Teniendo en cuenta este dato, decir que los videojuegos ocupan un lugar importante dentro de la vida de la mayoría de los/as adolescentes de hoy día es algo que nos parece más que evidente. Pueden llegar a jugar un papel importante en una etapa como la adolescencia, a la cual consideramos de vital importancia dentro del desarrollo de la persona, y por tanto los aspectos que este tipo de entretenimiento virtual aporten al joven es un tema que nos compete de primera mano.

Los valores transmitidos por los videojuegos son de diversa índole. Begoña Gros (2000) nos indica que aunque la variedad de la temática de videojuegos es diversa y la oferta es muy amplia, en los mass media suelen destacar los juegos de contenido violento, donde atropellos y asesinatos se tornan en algo común. ¿Qué tipo de valores pueden llegar a transmitir estos títulos a los/las jóvenes de hoy día?

Siguiendo a Chambers y Ascione (citados en Estallo, 2014), cabe destacar la proposición de hipótesis basadas en la teoría de la Catarsis (los videojuegos violentos previenen la agresividad) y en la de la Estimulación (los videojuegos violentos generarían violencia). Coge más fuerza la teoría de la Estimulación, indicando que los videojuegos violentos incrementan la hostilidad y ansiedad del jugador durante el periodo de tiempo inmediatamente posterior al uso del juego. En contrapartida a esto, un factor estudiado en este ámbito ha sido la relación existente entre la práctica de videojuegos y la conducta delictiva en los/las adolescentes. Los resultados nos indican que no se establecen relaciones significativas entre ambos factores (Estallo, 1994).

Por otra parte, Estallo (citado en Pindado, 2005), nos informa de que los videojuegos pueden contribuir al desarrollo tanto emocional como intelectual de los/as adolescentes, destacando que “los jugadores de videojuegos suelen ser sujetos de mayor nivel intelectual que sus compañeros no jugadores”.

Nos queda claro que los videojuegos pueden ser un arma de doble filo dentro de la vida del/la adolescente, ya que pueden ayudar a su desarrollo o bien denotar ciertos valores negativos

al utilizar determinados títulos de contenido violento. Esto hace que nosotros como educadores tengamos en consideración la importancia de este medio digital en la educación de nuestros/as jóvenes.

### *Influencia de los videojuegos en la educación*

Los videojuegos representan una nueva base para construir nuevos sistemas de aprendizaje, siendo el asunto pendiente de la inclusión de las TIC'S en el aula, ya que hasta ahora, el videojuego se considera un elemento principalmente lúdico y resulta fuertemente criticado por los medios de comunicación de masas (Revuelta & Guerra, 2012).

Pero según diversos estudios, su uso por los adolescentes puede reportar importantes mejoras dentro del desarrollo del joven en diferentes ámbitos, como por ejemplo en el del desarrollo y en el académico. Algunos ejemplos son los siguientes:

Casey (citado en Pindado, 2014) destacó los aspectos positivos del videojuego en lo relativo al desarrollo de destrezas y capacidades de tipo multisensorial, auditivas, visuales y kinestésicas. Por otro lado, Keller (citado en Pindado, 2014) nos indica que los videojuegos permiten desarrollar de manera muy positiva aspectos vinculados a la lateralidad y la coordinación óculo-manual.

Cabe destacar la postura de Extebarria (citado en Pindado, 2014), que profundiza en las posibilidades de los videojuegos para el tratamiento de los problemas de aprendizaje, al mejorar aspectos psicomotores y de razonamiento deductivo.

Según lo visto, es evidente que el mundo del entretenimiento digital en forma de videojuego puede aportar a el/la adolescente mejoras significativas en diversos aspectos, pero nosotros como educadores no controlamos la manera en que estos juegos virtuales son utilizados por dichos jóvenes. Consideramos el papel de la familia fundamental en este hecho, ya que es en el seno familiar donde los videojuegos se utilizan mayoritariamente.

*Videojuegos en el contexto familiar adolescente y videojuegos según el género*

Según Verónica Martín (2006), los videojuegos tienen la capacidad de crear, moldear e incluso modificar la sociedad en su conjunto, y con más facilidad al mundo de los jóvenes. Por ello, consideramos importante la intervención de las familias para que el/la adolescente haga un consumo racional y crítico de dicho producto.

Esta misma autora destaca la importancia de trabajar el binomio familia-videojuego desde una perspectiva educativa, donde el adolescente sea capaz de usar dicho entretenimiento de manera didáctica tanto en la familia como fuera de ella.

Títulos de videojuegos violentos, que gozan de gran popularidad entre los jóvenes, son un aspecto muy a tener en cuenta dentro de su uso por parte del adolescente en el seno familiar. Carbero & Romero (citados en Marín, 2004), proponen su utilización dentro de las familias siempre que se realice “alejándolos de la censura, y acercándose a formas más cercanas a la conversación, la observación, el análisis, etc.”

Encontramos entonces un factor antes mencionado en el ensayo como es la importancia de la educación a la hora del uso de este medio digital. Es de vital importancia que tanto desde la escuela como en la familia se eduque en el uso de los videojuegos. Debemos conseguir que se supriman la transmisión de valores negativos mediante la concienciación al joven del uso responsable de este tipo de entretenimiento. Necesitamos concienciarlos de que muchos aspectos que muestran determinados tipos de videojuegos son enfocados al mero espectáculo, y que deben ser entendidos como tal, y no como un modelo de conducta al que imitar.

En conclusión y siguiendo a Verónica Marín (2006), “Si la familia es capaz de desarrollar y llevar a cabo actividades donde se potenciará el uso y consumo en familia de los juegos podrían perder esa etiqueta de negatividad”. Si conseguimos esto, podremos

aprovechar los beneficios que aportan los videojuegos al desarrollo del/la joven sin preocuparnos de los aspectos negativos que estos les hubieran podido transmitir.

## Desarrollo práctico

Hemos realizado un cuestionario a los alumnos de 3º y 4º de la E.S.O del colegio religioso concertado "Jesús, María y José" de Conil de la Frontera (Cádiz). Los alumnos de 3º están compuestos por un total de 4 chicos y 21 chicas con una media de 14 años de edad y los alumnos de 4º por 6 chicos y 7 chicas con una media de 15 años de edad. La encuesta esta agregada en el apartado Anexos. Se pueden ver los siguientes resultados.

En el cuestionario se ven las preferencias de chicos y chicas y la tendencia de los estereotipos clásicos de nuestra sociedad. Los chicos de 3º de E.S.O (100%) y 4º (100%) juegan a juegos de acción seguidos de competición, mientras que las chicas de los dos cursos juegan a juegos más sociales y de competición. Al igual que pasaba con anterioridad, de que los chicos jugaban a la guerra y las chicas a las muñecas, el consumidor masculino tiene una gran tendencia a los juegos bélicos. Casi todos los alumnos son conscientes de que los juegos tiene una base para el consumidor masculino (73 %). También la gran mayoría piensan que la temática del mundo de los videojuegos es machista (76%). En las respuestas que han dado algunos alumnos al decir "No", consideran que haya tantos juegos machitas y feministas como juegos para hombres y mujeres. En el caso de 4º de E.S.O ven que los juegos van destinados al mismo sexo y que hay tantos protagonistas masculinos y femeninos, pero no dicen nada del trato machista de las protagonistas. Como los que propone la investigación del CIDE (Ministerio de educación y ciencia) y el Instituto de la Mujer (Ministerio de trabajo y asuntos sociales) en su investigación. Recapitula tres modelos: "Modelo masoquista: Mujeres pasivas y sumisas, que son víctimas (Jill Valentine de Resident Evil) que han de ser rescatadas (princesa Peach de Super Mario Bros). Modelo sádico: Mujeres que reproducen el arquetipo viril, se comportan como hombres (Mortal Kombat o Tekken) pero con atributos fi-

sicos exagerados (Lara Croft, Dead or Alive). Y modelo barbie: Mujeres consumistas, superficiales, decorativas, centradas en la imagen y la apariencia" (Díez Gutiérrez, 2014).

El consumo mayoritario por un público masculino también se ve reflejado en la encuesta de estos alumnos. Los chicos tanto de 3º y 4º (90%) suelen gastar entre una media entre más de 30€ y más de 100 € (suelen ser más de 300€). Esto no pasa en las chicas de ambos cursos en que no suele pasar de los 10 € (58%). También es influenciado a las horas de juego que tienen al día. Los chicos de ambos cursos (81%) juegan a un mayor número de horas (superando la hora de juego) que las chicas (8%). Las chicas suelen jugar menos de una hora (59%). Los chicos de 3º de ESO suelen jugar solo los fines de semanas mientras que las chicas entre semana. Pero en 4º pasa al contrario, siendo los chicos los que juegan más entre semana y las chicas los fines de semana.

Los alumnos de 3º (80%) si ven que los juegos son apropiados para la edad de los consumidores al contrario que las alumnas. Esta tendencia cambia en los chicos de 4º de E.S.O (57%) donde una mayoría ven que son inapropiados como las chicas (64%). La gran mayoría de las chicas de 14 años si respetan la edad indicada para el consumo de los videojuegos. Pero tantos los chicos de 3º y 4º y las chicas de 4º estas indicaciones no las tienen en cuenta. A la hora de jugar a juegos para mayores de 18 años, los padres suelen ser más permisivos con los chicos (90%) que con las chicas (26%), la mayoría de ellas han dicho que sus padres no les dejan jugar a estos tipos de juegos. Los padres de estos adolescentes saben que juegan a juegos mayores de 18 años aunque se los tenga prohibido a la gran mayoría de las chicas (55%).

La gran mayoría apuestan por otros entretenimientos como es el salir a la calle, hablar con los amigos mediante chats como Whatsapp y ver la televisión que jugar a videojuegos y a juegos online. Resulta curioso como en las chicas de 4º de ESO prefieren por igual tanto videoconsolas como otros entretenimientos.

La gran mayoría de los alumnos los videojuegos les aportan

valores positivos y negativos (76%). Entre los valores positivos, los chicos/as han dicho los siguientes: Imaginación, enseñan, te hacen pensar, entretenimiento, reúnen a la familia, creatividad, deportividad, fantasía, valentía, inteligencia, lógica, capacidad de concentración, desarrollar el ingenio, la creatividad, etc. Sobre todo las chicas, las cuales juegan a más juegos sociales, plataformas y de competición.

Kathy Sanford, doctora en la Universidad de Victoria en la Columbia Británica americana, llevó a cabo un estudio durante los últimos cinco años con niños y adolescentes de entre 13 y 17 años, para calibrar el impacto de los videojuegos en estos. Según la experta, el resultado del estudio señala que gracias a los videojuegos, lo aprendido por los niños "era a un nivel más profundo y mayor de lo que habíamos imaginado, o de lo que puedes ver observándoles Justine Hunter (2013). Están llevando a cabo muchas resoluciones de problemas y estrategias. Están aprendiendo habilidades de colaboración y liderazgo". Pero lo que más le sorprendió a la doctora es que "realizan de forma activa decisiones éticas y morales todo el tiempo. Personifican los roles a través de los personajes en las historias. Si actúan mal, si escogen ser malos, ven los resultados significativos de cada una de las decisiones que realizan".

Según Álvaro Castellano (2008) juegos como "Bully", juego recomendado para mayores de 16 años, parece un juego violento pero con un trasfondo y mensaje mucho más inocente de lo que aparenta. Un título que lejos de fomentar el maltrato escolar o la marginación social de ciertas personas, nos conmina a proteger a los menos favorecidos, a tratar de llevarnos bien con todo el mundo y a hacer frente a los "abusones". Y todo esto con una arriesgada fórmula 100% deudora de la saga Grand Theft Auto que funciona a la perfección.

Entre los valores negativos nos encontramos con una mayoría en que hay violencia, agresividad y un enganche a los juegos como se puede ver en la investigación de Félix Etxeberría (2001) donde refleja los valores y aptitudes negativas de los videojuegos como son la violencia (ya citada por los alumnos), sexismo, erotis-

mo y consumismo. La mayoría de los adolescentes encuestados (66%) creen que el transmitir valores negativos como en juegos como la saga "Grand Theft Auto" puede influir en las conductas de ellos, pero que no suele ocurrir con mucha frecuencia o no es habitual. La solución que proponen es la prohibición y otras soluciones como: Vender los juegos a la gente con la edad adecuada, crear juegos más educativos, prohibirlo a los menores de 18 igual que el alcohol, hacerlos más "suaves" y crearlos con un contenido menos violento. Para los de 4º de ESO tampoco la solución es prohibirlos (21%) pero aquellos que han dicho que "no" han justificado que el consumidor debe saber cómo actuar en la vida real, saber lo que se compra y un mayor control de los padres. Estas conclusiones se habían llevado a cabo por McClure y Mears (1985) en la cual se examinó la relación de jugar a videojuegos y varias psicopatologías. En este estudio encontró que los videojuegos no estaban relacionados con neuroticismo, varias medidas de trastornos de conducta u otras medidas de patología.

Con respecto a la relación de videojuego y familia la gran mayoría de los alumnos de estos cursos, sus padres, no tienen prefijado días y horarios a sus hijos/as para jugar a los videojuegos (87%) y no suelen estar presentes o muy poco cuando ellos juegan (76%). Los chicos de la clase de 3º han tenido alguna vez una discusión con sus padres por jugar a los videojuegos, pero en los demás alumnos no habido esta clase de altercado. La mayoría suelen jugar a los videojuegos con algún miembro de la familia esporádicamente seguido de los que no juegan con ellos. Los miembros de la familia favoritos para jugar algunas veces son sus hermanos/as seguidos de sus primos aunque la opción principal son sus amigos (60%).

Los juegos favoritos para jugar en familia para estos adolescentes son aquellos de tipo social, plataformas y por último deportivos (90%). Son todos juegos que no son violentos y que tienen más valores positivos. El 50% de los padres saben que sus hijos juegan a juegos online pero hay que decir que las chicas de 4º de ESO ninguna juegan a estos tipos de juegos. Los padres de estos alumnos no suelen jugar a videojuegos pero, si juegan, la mayoría suele ser su padre y ellos optan por los juegos de sus móviles y



tablets. Esto aprueba también las encuestas realizadas por Estalló (1995) donde se ve una gran mayoría de jugadores adolescentes jugadores habituales (48%) con respecto a los adultos (4%) y el informe IDSA (2003), Estados Unidos, que dice que en el año 2002 el número de jugadores menores de 18 años es de un 37,9% con respecto al 22,7% de los mayores de 36 años.

## Valoración y reflexión personal

Tras realizar este trabajo de investigación, pensamos que el uso de videojuegos en la educación puede ser beneficioso para el desarrollo de distintas capacidades de los/las alumnos. Si bien es cierto que algunos géneros pueden ser inadecuados para algunas franjas de edades, su uso controlado y bajo la supervisión de familia y profesorado puede resultar beneficioso para un correcto desarrollo del alumnado, tanto en el plano académico como en el aspecto del desarrollo.

Aunque los medios de comunicación critican fuertemente a los videojuegos por sus contenidos (se centran en videojuegos violentos fundamentalmente), creemos que su inclusión en el aula como herramienta de aprendizaje puede ser muy beneficiosa para nuestros alumnos/as. Según lo expuesto por autores anteriormente, se ha demostrado que el uso de videojuegos, sean del tipo que sean, no está relacionado directamente con aspectos como la delincuencia. En la encuesta realizada, la visión de los propios alumnos/as nos indica que los videojuegos no alteran a la personalidad de sus usuarios, y que si esto ocurriera, solo sería en casos muy aislados. Cabe mencionar que el proceso de inclusión de los videojuegos en los centros educativos, como antes comentamos en el texto, no se antoja fácil, pero es algo en lo que los educadores debemos trabajar con el fin de progresar en los métodos de enseñanza.

Debemos destacar el papel de la educación en la inclusión de este entretenimiento digital en el mundo adolescente. El binomio familia-profesores debe de esforzarse para que los videojuegos sean usados de un modo beneficioso para los jóvenes, ya que

han pasado de ser una simple forma de entretenimiento, a convertirse en un factor muy importante dentro del tiempo libre de sus usuarios, siendo capaces de alterar su visión sobre determinados aspectos culturales, como si de un medio de comunicación se tratase. Según la investigación que llevamos a cabo, la mayoría de los padres, no permanecen al lado de los chicos/chicas cuando ellos están jugando a los videojuegos, pero cuando lo hacen, los títulos jugados son los determinados como juegos sociales y de competición, siendo estos los que activan valores más positivos, como son la concentración, la destreza, etc.

La mayoría de los varones encuestados nos indican que la edad recomendada para el uso de los videojuegos a los que juegan no resulta un impedimento para su utilización, difiriendo esto con las chicas, ya que ellas indican que sus padres si son menos permisivos en lo que a esto se refiere. Necesitamos entonces una mayor concienciación de los padres en estos aspectos, ya que ese límite de edad está indicado por profesionales y debe ser respetado.

Guiándonos de la investigación realizada, un punto que nos llamó mucho la atención es que los alumnos/as encuestados nos indican que entienden el uso de los videojuegos como entretenimiento, y que por tanto, y siempre según sus palabras, no se dejan influenciar por los contenidos que vienen reflejados en ellos. Aunque este punto es un aspecto positivo para su utilización, tanto nosotros como educadores, como los familiares, no debemos descuidar la manera en la que nuestros jóvenes utilizan estos medios digitales, ya que al igual que en la televisión o internet, existen contenidos inadecuados para los que antes de uso, los jóvenes deben ser concienciados para su correcta utilización.

## Conclusiones

La conclusión a la cual llegamos, es que el uso de los videojuegos no es un factor negativo para el adolescente siempre que sea revisado y supervisado por familia y educadores. Consideramos que estos títulos pueden ser una buena herramienta para el

correcto desarrollo de algunas capacidades de nuestros jóvenes.

Por ejemplo, Enrique García (2014) nos habla de la existencia de un juego sobre una adolescente embarazada, cuyo embarazo se produjo mediante una violación. El objetivo del juego es que el usuario haga las veces de consejero y se enfrente a una tesitura de este tipo, con el fin de actuar de la mejor manera posible según su manera de pensar. Creemos que el uso de videojuegos como este, nos reportará beneficios en la educación en valores del alumnado.

El mismo autor de la noticia anterior en otra publicación, Enrique García (2012) y siguiendo un estudio de la Universidad de Texas, nos desvela que los jugadores de videojuegos son más diestros en el uso de cirugía a distancia (manos robóticas de operación) que sus homónimos no jugadores con la misma formación académica. En definitiva, queremos hacer hincapié en los múltiples beneficios que los videojuegos nos pueden aportar.

Como antes relatamos en el transcurso del ensayo, somos conscientes de que queda un largo camino para la inclusión de los videojuegos dentro del aula. En la actualidad la educación a través de las TIC'S está en auge, y aunque consideramos que estas innovaciones aún no están del todo afianzadas, el uso del mundo digital para mejorar en la educación es un paso necesario para adaptar la educación al mundo que nos rodea.

¿Por qué no utilizar juegos históricos para aprender sobre acontecimientos acaecidos durante un tiempo en el pasado? ¿Por qué en vez de aprendernos de forma memorística acontecimientos como la revolución francesa o el desarrollo del imperio romano, no lo jugamos en títulos para consolas o pc, sabiendo que estos están fundamentados históricamente por profesionales?

Es evidente que la Mass Media no nos ayuda a llevar a cabo el proceso de inclusión de los videojuegos en nuestros institutos, ya que estamos acostumbrados a que cada vez que aparece una noticia en los medios de comunicación en referencia al tema, suele ser una crítica hacía su contenido, escogiendo títulos que repre-

sentan valores violentos, discriminatorios, vejatorios para la mujer, etc. Rara vez encontramos algún reportaje donde nos informen sobre las ventajas que estos juegos virtuales nos pueden aportar.

Junto a la televisión e internet, creemos que los videojuegos son, además de un medio de entretenimiento digital, son un nuevo medio de comunicación, capaz de transmitir valores y cultura a sus jugadores, y por tanto puede ser un aliado en nuestra función como docentes.

## Bibliografía

Carrillo, J. A. O. Análisis crítico de los valores que transmiten los videojuegos: descubriendo su potencial seductor de naturaleza subliminal.

Díaz, V. M., & García, M. D. (2005). Los videojuegos y su capacidad didáctico-formativa. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (26), 113-119.

Díez Gutiérrez, E. J., Terrón Bañuelos, E., García Gordón, M., Rojo Fernández, J., Cano González, R., Blanco Jorrín, D.,... & Terrón Bañuelos, M. (2014). La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos.

Domínguez, F. I. R., & Antequera, J. G. (2012). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (33), 1-25.

Estallo, J.A. (1995): Los videojuegos: juicios y prejuicios. Planeta. Barcelona

Estallo, J.A. (1994): "Videojuegos, personalidad y conducta". *Psicothema*. 6(2) 181-190, 16 REF

Ettxeberria, F. (2001). Videojuegos y educación.

García, Á. P. (2014). EL APRENDIZAJE CON VIDEOJUEGOS.

EXPERIENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS REALIZADAS EN LAS AULAS ESPAÑOLAS. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (17), 135-156.

Lago, B. L. Integración de la publicidad en la Narrativa hipertextual del Producto de entretenimiento Interactivo.

López Trujillo, P. F. (2014). *LA ADICCIÓN A LOS VIDEOJUEGOS Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LOS SÉPTIMOS AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA DE EDUCACION FISCOMISIONAL FE Y ALEGRÍA, CANTÓN AMBATO, PROVINCIA DE TUNGURAHUA* (Doctoral dissertation).

Marín Díaz, Verónica. Los videojuegos en el ámbito de la familia. Propuesta de trabajo colaborativo. *Revista Aula Abierta*, 84

Martí, J. A. E. (1994). Videojuegos, personalidad y conducta. *Psicothema*, 6(2), 181-190.

Martínez, J. L., Reche, I. S. C., & Iniesta, A. V. (2014). ALUMNA-DO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y EL CONSUMO DE LAS TIC EN LA REGIÓN DE MURCIA. *Etic@ net*, 1(14).

Pindado, J. (2005, julio) Las posibilidades educativas de los videojuegos, una revisión de los estudios más significativos. *Pixel-Bit-Revista de medios y Educación* 26. 55-67

Quinteros, G. S. Características del perfil multifásico de la personalidad de los jugadores de videojuegos.

Salvat, B. G. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (12), 3.

## Webgrafía

<http://blog.tiching.com/los-10-mejores-videojuegos-educativos/> Dídac Arnau. Tiching (Blog). Los 10 Mejores Juegos Educativos (2013).

<http://www.meristation.com/pc/noticias/pregnancy-un-video-juego-sobre-el-embarazo-adolescente/58/2019175>

<http://www.meristation.com/pc/noticias/poligamia-y-madres-adolescentes-en-los-sims-4/1862340/2010868>

<http://www.meristation.com/pc/noticias/los-juegos-contribuyen-a-inculcar-moral-etica-y-liderazgo-en-ninos/58/1871360>

<http://www.meristation.com/pc/noticias/jugar-a-videojuegos-mejora-la-destreza-de-los-cirujanos-virtuales/58/1819388>

<http://www.padresonones.es/noticias/ampliar/534/noticias-ampliarvideojuegos-en-familia> Videojuegos en familia. Padreonones.es (02/12/2014):

<http://www.theglobeandmail.com/news/british-columbia/the-upside-of-teens-playing-video-games-for-hours/article12356196/>

<http://www.3djuegos.com/juegos/analisis/2871/0/bully-scholarship-edition/>

Dídac Arnau. Tiching (Blog). Los 10 Mejores Juegos Educativos (2013). <http://blog.tiching.com/los-10-mejores-videojuegos-educativos/>

## Anexo 1

1. **¿Qué temática de videojuegos prefieres a la hora de jugar en tu tiempo libre?**
2. **¿Usas normalmente los videojuegos de temática belica?**
3. **¿Crees que hoy día se usan juegos de contenido inapropiado para la edad de sus consumidores?**
4. **¿Crees que la industria del videojuego se centra en el público masculino o trata por igual ambos sexos?**
5. **Si tuvieras que escoger entre diferentes métodos de entretenimiento, ¿Qué lugar ocuparía el mundo de las consolas/ordenador entre tu tiempo libre?**
6. **¿Crees que la temática del mundo de los videojuegos es machista? Explica brevemente el porque.**
7. **¿Cuánto eres capaz de gastar en videojuegos a lo largo del año? Escribe una cifra aproximada.**
8. **¿Respetas la edad recomendada para el uso indicada en la carátula del videojuego a la hora de jugarlo?**
9. **¿Qué tipo de valores crees que transmiten los videojuegos a los/las adolescentes de hoy día?**
10. **¿Si los valores son negativos, cual crees que es la solución? ¿Prohibirlos? Justifica tu respuesta.**
11. **¿Si tuvieras que escoger entre jugar a videojuegos online con los amigos/as o salir a la calle con ellos/as, que escogerías?**

- 12. Videojuegos como la saga “Grand Theft Auto”, permiten acciones tales como robos, asesinatos o vejaciones a inocentes, etc. ¿Crees que es algo que puede transmitir valores negativos a los adolescentes/as, hasta un punto que influyan en sus conductas?**
- 13. ¿Crees que el uso de los videojuegos es interesante a la hora de desarrollar capacidades positivas en su consumidor? Como por ejemplo, la capacidad de concentración, desarrollar el ingenio, la creatividad, etc... Justifica tu respuesta.**
- 14. ¿Tus padres tienen prefijado un horario para jugar a los videojuegos?**
- a) Si
  - b) No
- 15. ¿Cuántas horas sueles jugar al día a los videojuegos?**
- a) Menos de 1 hora
  - b) Más de 1 hora
  - c) Más de 2 horas
  - d) Más de 3 horas
- 16. ¿Sueles jugar con algún miembro de tu familia?**
- a) No
  - b) A veces
  - c) Si
- 17. ¿Con que miembro de tu familia sueles jugar a los videojuegos?**
- a) Padre o tutor
  - b) Madre o tutora
  - c) Hermano/s, hermana/s
  - d) Otros: \_\_\_\_\_
  - e) No juegos con ellos
- 18. ¿Has tenido alguna vez una discusión fuerte con tu familia por jugar a los videojuegos?**
- a) No
  - b) Alguna vez
  - c) Suele ocurrir
- 19. ¿Suelen estar tus padres o tutores presentes cuando juegas a los videojuegos?**
- a) No
  - b) A veces
  - c) En algún momento de la partida
  - d) Siempre



- 20. ¿Tienes un día prefijado por tu familia para jugar a los videojuegos?**
- a) Si
  - b) No
- 21. ¿Qué días de la semana sueles jugar a los videojuegos?**
- a) Cualquier día de la semana
  - b) Solo fines de semana
  - c) Solo entre semana
- 22. Si juegas a juegos en familia, que tipos de juegos sueles jugar con ellos:**
- a) Shooters (Ej: Call of Duty)
  - b) Plataformas (Ej: Super Mario)
  - c) Juegos sociales (Ej: Singstar)
  - d) Rol (Ej: Diablo)
  - e) Deportes (Ej: FIFA)
  - f) MMORPG (Ej: World of Warcraft)
  - g) No juego con ellos
- 23. ¿Saben tus padres que juegas a juegos multijugador online?**
- a) Si
  - b) No
  - c) Ellos no saben ni que existen.
- 24. ¿Tienen tus padres alguna videoconsola portátil?**
- a) Si
  - b) No
  - c) No, pero juegan con su dispositivos móviles o tablet
- 25. ¿Con quién juegas más a los videojuegos, con tu-s hermano-s hermana-s o con tus amigo-s?**
- a) Con mi/s hermano/a/s
  - b) Con mi/s amigo/a/s
  - c) Con ninguno, siempre suelo jugar solo
- 26. ¿Te dejan jugar tus padres a juegos recomendados para mayores de 18 años?**
- a) No
  - b) Si
- 27. ¿Saben tus padres que juegas a juegos para mayores de 18 años?**
- a) No
  - b) Si
- 28. ¿Suelen jugar tus padres a los videojuegos?**
- a) No
  - b) Si, pero solo mi padre
  - c) Si, pero solo mi madre
  - d) Suelen jugar ambos a la vez

## Anexo 2

### Pregunta 1

**Alumnos de 4º de ESO**  
**15 años.**

**Chicos:**

Acción: **6**

Competición (deportes y juegos de conducción): 5

Estrategia: 1

**Chicas:**

Competición: 1

Plataformas: 1

Sociales (juegos de cantar): **4**

Competición: **4**

**Alumnos de 3º de ESO**  
**14 años**

**Chicos:**

Acción: **6**

Competición: 1

Estrategia

**Chicas:**

Competición: 3

Plataformas: **6**

Sociales: **6**

Acción: **6**

Ingenio: 2

### Pregunta 2:

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Si: **4**

No: 2

**Chicas:**

Si: 3

No: **16**

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Si: **6**

No: 1

**Chicas:**

Si: 0

No: **7**

### Pregunta 3:

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Si: 2

No: **4**

**Chicas:**

Si: **16**

No: 3

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Si: **4**

No: 1

**Chicas:**

Si: **6**

No: 1

### Pregunta 4:

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Masculino: **4**

Femenino: 0

Por igual: 1

Depende de la empresa: 1

**Chicas:**

Masculino: **12**

Femenino: 0

Por igual: 7

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Masculino: **6**

Femenino: 0

Por igual: 1

**Chicas:**

Masculino: 7

Femenino: 0

Por igual: 0

### Pregunta 5:

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Consola: 2

Ordenador: 1

Sin comentar: 1

Otros entretenimientos: **3**

**Chicas:**

Consola: 0

Ordenador: 4

Otros entretenimientos: **14**

Sin comentar: 1

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Consola: 1

Ordenador: 0

Sin comentar: 0

Otros entretenimientos: **6**

**Chicas:**

Consola: **3**

Ordenador: 1

Sin comentar: 0

Otros entretenimientos: **3**

### 6ª Pregunta:

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Si: **3**

No: 1

Sin comentar: 1

**Chicas:**

Si: **11**

No: 9

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Si: **15**

No: 4

**Chicas:**

Si: 6

No: 0

Sin comentar: 0

### Pregunta 7:

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

0 – 10€: 0

10 – 20€: 1

20– 30€: 0

Más de 30€: **2**

Más de 100€: **2**

**Chicas:**

0€: **11**

0 – 10€: 4

10 – 20€: 0

20– 30€: 2

Más de 30€: 3

Más de 100€:

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

0 – 10€: 0

10 – 20€: 1

20– 30€: 0

Más de 30€: 2

Más de 100€: **3**

**Chicas:**

0 – 10€: **3**

10 – 20€: 0

20– 30€: 1

Más de 30€: 1

Más de 100€: 0

**Pregunta 8:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Si: 0

No: 5

**Chicas:**

Si: 12

No: 8

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Si: 0

No: 7

**Chicas:**

Si: 2

No: 4

No juego: 1

**Pregunta 9:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Valores negativos: 2

Valores positivos: 2

Ambas cosas: 1

Sin responder: 0

**Chicas:**

Valores negativos: 4

Valores positivos: 3

Ambas cosas: 10

Sin responder: 3

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Valores negativos: 2

Valores positivos: 1

Ambas cosas: 4

Sin responder: 0

**Chicas:**

Valores negativos: 0

Valores positivos: 0

Ambas cosas: 5

**Pregunta 13:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Si:

No: 3

Sin respuesta: 1

Depende del juego: 1

**Chicas:**

Si: 10

No: 1

Depende del juego: 1

Sin responder: 1

**Pregunta 10:**

**Alumnos de 3º de ESO:**

**Chicos:**

Si: 1

No:

Sin respuesta: 2

Otras soluciones: 2

**Chicas:**

Si: 6

No: 5

Sin respuesta: 1

Otras soluciones: 4

**Alumnos de 4º de ESO:**

**Chicos:**

Si:

No: 3

Sin respuesta:

Otras soluciones: 1

**Chicas:**

Si: 1

No: 4

Sin respuesta: 1

Otras soluciones: 1

**Pregunta 11:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Videojuegos online: 0

Salir con los amigos/as: 3

Ambos: 2

**Chicas:**

Videojuegos online: 0

Salir con los amigos/as:

13

Ambos: 1

Sin respuesta: 2

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Sin respuesta: 2

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Si: 5

No: 0

Sin respuesta: 0

**Chicas:**

Si: 3

No: 3

Sin respuesta: 1

**Pregunta 14:**

Videojuegos online: 0

Salir con los amigos/as: 5

Ambos: 1

**Chicas:**

Videojuegos online: 0

Salir con los amigos/as: 7

Ambos: 0

La gran mayoría quieren salir a la calle y estar con sus amigos/as

**Pregunta 12:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Niños:**

Si: 2

No: 2

Sin respuestas: 1

**Niñas**

Si: 15

No: 4

Sin respuestas: 1

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Si: 4

No: 2

Sin respuestas:

**Chicas:**

Si: 4

No: 3

Sin respuestas:

En algunas de las respuestas "si" dicen que puede influir pero que no es muy habitual que ocurra.

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Si: 1

No: 4

**Chicas:**

Si: 5

No: 14

Sin respuesta: 1

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Si: 0

No: 5

**Chicas:**

Si: 2

No: 5

**Pregunta 15:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

No juego: 1

Menos de una hora: 1

Más de 1 hora: 0

Más de 2 horas: 1

Más de 3 horas: 2

Sin respuesta: 0

**Chicas:**

No juego: 3

Menos de una hora: 16

Más de 1 hora: 0

Más de 2 horas: 0

Más de 3 horas: 1

Sin respuesta: 0

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

No juego: 0

Menos de una hora: 1

Más de 1 hora: 5

Más de 2 horas: 0

Más de 3 horas: 0

Sin respuesta: 0

**Chicas:**

No juego: 1

Menos de una hora: 4

Más de 1 hora: 2

Más de 2 horas: 0

Más de 3 horas: 0

Sin respuesta: 0

**Pregunta 16:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Niños:**

No: 3

A veces: 2

Si:

**Niñas:**

No: 9

A veces: 9

Si: 2

**Alumnos de 4º de ESO**

**Niños:**

No: 1

A veces: 3

Si: 2

**Niñas**

No:

A veces: 5

Si: 1

**Pregunta 17:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Niños:**

Padre o tutor: 0

Madre o tutora: 0

Hermano/s, hermana/s: 2

Otros: 0

No juegos con ellos: 3

**Niñas:**

Padre o tutor: 0

Madre o tutora: 0

Hermano/s, hermana/s: 5

Otros: 12

No juegos con ellos: 10

**Alumnos de 4º de ESO**

**Niños:**

Padre o tutor: 0

Madre o tutora: 0

Hermano/s, hermana/s: 4

Otros: 1

No juegos con ellos: 1

**Niñas:**

Padre o tutor: 0

Madre o tutora: 0

Hermano/s, hermana/s: 5

Otros: 1

No juegos con ellos: 0

**Pregunta 18:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

No: 2

Alguna vez: 2

Suele ocurrir: 1

**Chicas**

No: 18

Alguna vez: 1

Suele ocurrir: 1

Sin respuesta: 1

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

No: 5

Alguna vez: 1

Suele ocurrir: 0

**Chicas:**

No: 7

Alguna vez: 0

Suele ocurrir: 0

**Pregunta 19:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

No: 2

A veces: 2

En algún momento de la partida: 1

Siempre: 0

**Chicas:**

No: 7

A veces: 7

En algún momento de la partida: 1

Siempre: 3

Sin respuesta: 3

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

No: 3

A veces: 2

En algún momento de la partida: 1

Siempre: 0

**Chicas:**

No: 3

A veces: 3

En algún momento de la partida: 1

Siempre: 0

**Pregunta 20:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Si: 1

No: 4

**Chicas:**

Si: 3

No: 16

Sin respuesta: 1

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Si: 0

No: 5

**Chicas:**

Si: 0

No: 7

**Pregunta 21:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Cualquier día de la semana: 1

Solo fines de semana: 1

Solo entre semana: 0

No juego: 0

**Chicas:**

Cualquier día de la semana: 1

Solo fines de semana: 4

Solo entre semana: 1

No juego: 3

Sin respuesta: 2

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Cualquier día de la semana: 1

Solo fines de semana: 2

Solo entre semana:

No juego:

**Chicas:**

Cualquier día de la semana: 2

Solo fines de semana: 3

Solo entre semana: 1

No juego: 1

**Pregunta 22:**

**Alumnos de 3º de ESO:**

**Chicos:**

Shooters: 1

Plataformas: 2

Juegos sociales: 0

Rol: 0

Deportes: 0

MMORPG: 0

No juego con ellos: 3

**Chicas:**

Shooters: 1

Plataformas: 4

Juegos sociales: 11

Rol: 0

Deportes: 1

MMORPG: 0

No juego con ellos: 5

Sin responder: 1

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Shooters: 2

Plataformas: 2

Juegos sociales: 1

Rol: 0

Deportes: 3

MMORPG: 0

No juego con ellos: 1

**Chicas:**

Shooters: 0

Plataformas: 3

Juegos sociales: 1

Rol: 0

Deportes: 0

MMORPG: 0

No juego con ellos: 0

**Pregunta 23:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Si: 1

No: 1

No juego:

No saben ni que existen: 1

**Chicas:**

Si: 1

No: 4

No juego: 3

No saben ni que existen: 2

Sin respuesta: 3

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Si: 1

No: 0

No juego: 1

No saben ni que existen: 1

**Chicas:**

Si: 2

No: 0

No juego: 1

No saben ni que existen: 1

**Pregunta 24:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Si:

No: 2

No, pero juegan con sus dispositivos móviles o

tablet: 3

**Chicas:**

Si: 3

No: 10

No, pero juegan con sus dispositivos móviles o tablet: 1

Sin respuesta: 2

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Si: 0

No: 3

No, pero juegan con sus dispositivos móviles o tablet: 1

**Chicas:**

Si: 1

No: 2

No, pero juegan con sus dispositivos móviles o tablet: 1

**Pregunta 25:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

Con mi/s hermano/a/s: 2

Con mi/s amigo/a/s: 1

Con ninguno, siempre

suelo jugar solo/a: 0

**Chicas:**

Con mi/s hermano/a/s: 5

Con mi/s amigo/a/s: 1

Con ninguno, siempre

suelo jugar solo/a: 1

Sin respuesta: 2

No juego: 3

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

Con mi/s hermano/a/s: 0

Con mi/s amigo/a/s: 1

Con ninguno, siempre

suelo jugar solo/a: 0

**Chicas:**

Con mi/s hermano/a/s: 1

Con mi/s amigo/a/s: 2

Con ninguno, siempre

suelo jugar solo/a: 0

**Pregunta 26:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

No: 0

Si: 1

**Chicas:**

No: 1

Si: 7

No juego: 1

Sin respuesta: 1

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

No: 1

Si: 5

**Chicas:**

No: 5

Si: 2

No: 5

Sí, pero solo mi padre: 1

Sí, pero solo mi madre: 0

Suelen jugar ambos a la

vez: 0

**Chicas:**

No: 2

Sí, pero solo mi padre: 5

Sí, pero solo mi madre: 0

Suelen jugar ambos a la

vez:

**Pregunta 27:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

No: 0

Si: 5

**Chicas:**

No: 5

Si: 10

No juego: 1

Sin respuesta: 4

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

No: 1

Si: 5

**Chicas:**

No: 1

Si: 1

No juego: 5

**Pregunta 28:**

**Alumnos de 3º de ESO**

**Chicos:**

No: 5

Sí, pero solo mi padre: 0

Sí, pero solo mi madre: 0

Suelen jugar ambos a la

vez: 0

**Chicas:**

No: 13

Sí, pero solo mi padre: 5

Sí, pero solo mi madre: 1

Suelen jugar ambos a la

vez: 2

Sin respuesta: 1

**Alumnos de 4º de ESO**

**Chicos:**

# ¿Educación sexista en la adolescencia? **08**

Lola Cabezón Ruiz  
Ángela Rodríguez Cánovas

## Resumen

El siguiente artículo trata de analizar los posibles comportamientos sexistas de los adolescentes, como consecuencia de la influencia que sufren por parte del entorno que les rodea. Para ello se muestran en primer lugar las bases en las que se fundamenta el sexismo, sus posibles apariciones en la etapa adolescente y la importancia de la coeducación en este sentido, y la influencia de los medios de comunicación en la aparición de este tipo de discriminación. Posteriormente se lleva a cabo un trabajo de investigación en el que se encuestan a diferentes padres y adolescentes para analizar el posible sexismo interiorizado. Los resultados nos muestran finalmente que seguimos educando de manera sexista, por ello se proponen como conclusión diferentes formas de prevención.

## Abstract

The objective of the following article is to analyze the possible sexist behaviors of the teenagers as consequence of the influence that they are suffering from their environments. Firstly, the bases of the sexism are shown, their possible appearances in the teen stage and the importance of the coeducation in this sense, also the influence of the mass media in the appearance of this kind of discrimination. Later, an investigation job is done where different parents and teenagers are polled to be able to analyze the possible internalized sexism. The results show that finally we continue

educating in a sexist way and for that different conclusions are proposed to prevent this problem.

## Introducción

¿Tenemos una educación sexista actualmente? ¿Presentan nuestros adolescentes comportamientos sexistas de manera inconsciente? ¿Hacemos algo para evitarlo?

El propósito del siguiente ensayo será conocer a groso modo si aún los adolescentes viven en un entorno sexista, en el cual se sostienen creencias y estereotipos tradicionales sobre los distintos roles de género. La influencia de este entorno hará que el adolescente interiorice diversas actitudes sexistas, desembocando en una posible violencia de género. Es por ello que ha surgido la motivación para realizar este ensayo, ya que se intentarán mostrar las diferentes causas de este sexismo y así poder responder posteriormente a la última pregunta que nos planteábamos.

## Fundamentación teórica

*¿Qué es y cómo surge el sexismo?*

Nacemos como mujeres o como hombres y la primera información que se da de cada persona es su sexo. La identidad sexual es la más profunda que tenemos, sólo precedida por la identidad humana. Cada persona al nacer está marcada por una serie de características derivadas de su dotación genética, y el sexo es una de ellas; pero al mismo tiempo esto está influenciado por la cultura de una determinada sociedad, con unas creencias y unos hábitos arraigados, los cuales pueden presuponer que si es niña deba actuar de un cierto modo, y si es niño, de modo distinto. Esto nos muestra que ser mujer o ser hombre es algo que viene dado por dos realidades: la que procede de la biología, que habitualmente conocemos como «sexo». Y la que procede de la cultura y de la sociedad, que es la que conocemos modernamen-



te como «género» (Subirats y Tomé, 2007, pp.18-19)

Una muestra de la influencia que ejerce la cultura sobre el concepto de género es la creación de roles o estereotipos. «Rol o papel social vendría a ser el conjunto de tareas y funciones derivadas de una situación o estatus de una persona en un grupo social» (Feminario de Alicante, 1987, p.17). Por ejemplo, un rol tradicionalmente femenino y derivado de las funciones relativas de la maternidad sería el cuidado y protección de los hijos, algo que ya señaló Cremades (1991): «La maternidad biológica es obvio e indudable que corresponde a la mujer. El maternaje o función social de la maternidad es una relación psicosocial que se establece con el/la hijo/a y que abarca el cuidado, la protección, dedicación, crianza, educación y socialización» (p.10). Por otro lado, estereotipo, el cual tiene un origen tradicionalmente emocional, es un juicio que se fundamenta en una idea preconcebida, es una opinión ya hecha, habitualmente peyorativa, que se impone a los miembros de una comunidad, y a diferencia del rol es subjetivo y evoluciona más despacio que la sociedad. Algunos de los ejemplos más extendidos serían los de «gitano», «moro» o «mujer» (Feminario de Alicante, 1987).

La creación de estos roles y estereotipos ha dado lugar a lo que se conoce como «sexismo», que vendría a ser la discriminación que se ejerce sobre un individuo por su sexo. Esto quiere decir que la persona es discriminada en un cierto ámbito ya que se considera que por su sexo y por sus características, resulta inferior al otro. Lo habitual es que el sexismo se aplique en detrimento de la mujer, ya que se ha venido considerando socialmente como el sexo débil. En muchos contextos la mujer se encuentra infravalorada frente al hombre por su sola condición de ser mujer, produciéndose hechos discriminatorios contra ellas: violencia de género, mayor porcentaje de desempleo, menor nivel salarial...etc. De este modo, de acuerdo con Simone de Beauvoir (1998) no se nace mujer, sino que se llega a serlo por la adquisición de una determinada cultura:

“Las mujeres siempre serán mujeres”, dicen los escépticos; otros videntes profetizan que despojándolas de su feminidad no

se las transformará en hombres y que se convertirán en monstruos. Es como admitir que la mujer de nuestros días es una creación de la naturaleza; hay que repetir una vez más que en la sociedad humana nada es natural y la mujer es uno de tantos productos elaborados por la civilización. (p.538)

La transmisión de estos modelos de comportamiento asignados a las mujeres y a los hombres es llevada a cabo de manera natural, lo que hace que en multitud de ocasiones no nos percatemos de ello. Esto se inicia en la familia, se ve completado en la escuela en nuestra etapa infantil y adolescente y se refuerza con los medios de comunicación.

### *El sexismo y los adolescentes*

El sexismo y los estereotipos de género es algo que puede pervivir entre los adolescentes de hoy día. Las causas de este posible comportamiento sexista pueden proceder de diversas vías, como por ejemplo el hecho de que la mayoría de los aprendizajes que han realizado en su infancia se han llevado a cabo por la asimilación de los modelos de su entorno, los cuales se reproducían sin pensar. En estos modelos siempre se ha constatado el papel secundario de las mujeres, ya sea porque con frecuencia son ellas las que realizan las tareas domésticas o por ejemplo por haber sufrido una discriminación salarial (García, 2002).

Esta realidad es la que ha ido determinando a lo largo del tiempo el proceso de socialización de los niños y niñas, aquellos que los conducen a la adquisición de una identidad social. Y es lo que provoca que se consideren «naturales» las conductas diferentes para cada sexo. De este modo, se asocian por ejemplo al rol masculino características como la competitividad, la autonomía o la fuerza, que se consideran «típicas» del ámbito público (laboral, social o político), ocupado casi en exclusiva por hombres. En cambio se considera que la ternura, la intuición o la tolerancia son características «femeninas», ya que son las que se desarrollan en el espacio privado (la casa o el cuidado de las personas), ocu-

pado fundamentalmente por las mujeres (García, 2002). Así, de acuerdo con García (2002):

Respecto al hombre, la sociedad quiere que sea independiente, se ocupe de su trabajo, desempeñe una labor importante. Respecto a la mujer, en cambio, la sociedad tiene la expectativa de que forme una familia, la cohesione y mantenga a la vez un modelo de belleza. Se tiene así la idea de que el mundo de los intereses masculinos es el de la ciencia, la tecnología, el deporte, el negocio, el riesgo o la aventura, y se supone que el mundo de las mujeres es el de los sentimientos, la ayuda a los demás, los intereses domésticos o relacionales... (p. 11)

En la etapa adolescente se presupone que los individuos ya han adquirido unas capacidades sociales básicas y que por lo tanto ya han construido una identidad propia y diferenciada. Es por ello que en esta etapa se podría incrementar la capacidad para cambiar esos modelos desarrollados con anterioridad, aquellos que se han transmitido a través de unos factores sociales y culturales y que han configurado de manera potente la identidad de los jóvenes.

Una de las principales vías para llegar a conseguir ese cambio en los modelos y valores de los adolescentes sería llevar a cabo una educación no sexista, empezando en primer lugar por la escuela. Ésta como institución social y educativa también tiene un importante papel en el proceso de formación de los modelos de comportamiento que adquieren hombres y mujeres (Ocaña, 2008). Por lo tanto, de acuerdo a Sau (1989) es necesario que la escuela tome conciencia del importante papel que desempeña en el continuo proceso de construcción de la identidad sexual y de la valoración social de ambos géneros, ya que a través de la educación se transmiten y desarrollan unos valores específicos.

### *Educación no sexista*

La educación no sexista, más conocida como «coeducación», «es un proceso intencionado de intervención a través del cual se

potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados» (Feminario de Alicante, 1987, p. 21). Se entiende, por tanto, como una educación que parte de una igual valoración de lo público y lo privado, lo político y lo doméstico, lo masculino y lo femenino y con base en la aceptación de la diversidad, así como que el profundo respeto por dicha diferencia permita el desarrollo individual de cada persona en ambos sexos (Sánchez y Escadell, 2012).

Según el Feminario de Alicante (1987) la coeducación supone:

- La coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados como de hombres y mujeres de tal forma que puedan ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo.

- El desarrollo completo de la personalidad sin las barreras del género, corrigiendo el sexismo cultural e ideológico y la desigualdad social de la mujer.

- No negar la existencia de rasgos que determinan «lo masculino» y lo «femenino», sino que se trate de desentrañar los diferentes componentes sociales para tenerlos en cuenta, pero no inculcarlos de una forma concluyente.

- No reducirse sólo al ámbito escolar, sino que debe implicar tanto a padres, madres, profesores, adolescentes y personal no docente.

De esto último se deduce que la coeducación se ha de llevar a cabo tanto en el aula como fuera de ella, para no seguir con los estereotipos que en la sociedad se siguen estableciendo y que tanto cuesta evitar; el aula ha de ser el origen y el centro principal de la coeducación, pero también se deben de tener en cuenta las diferentes circunstancias sociales que puedan rodear al centro, ya que las situaciones familiares y sociales que se den en cada situación pueden provocar contradicciones en el adolescente al no entender por qué se da aquí esta igualdad de

sexos cuando en su hogar hay una gran diferencia entre chicos y a chicas (Sánchez y Escadell, 2012). Desde la escuela se intentará que los alumnos y alumnas sean capaces de ver las desigualdades y las injusticias que se producen en su entorno, algo que ya va yuxtapuesto a la etapa adolescente.

De este modo, los docentes deberán cuidar su lenguaje, los gestos y su comportamiento en general para que en él no se genere ningún tipo de discriminación. Tomar conciencia de los propios actos como profesionales de la enseñanza ha de ser uno de los primeros pasos para llevar a cabo una educación no sexista:

El papel de la escuela y de los profesionales de la educación es fundamental en este tipo de enseñanza. Ellos mismos deben estar convencidos de esos valores, de lo contrario se produce una violencia simbólica que margina casi siempre a la niña/mujer (Froufe, 1997, p.92)

Llevar a cabo una educación no sexista en la adolescencia es fundamental ya que constituye la principal herramienta para prevenir o evitar las posibles situaciones de violencia de género que pudieran darse en un futuro. Esta problemática, como ya hemos visto, no es algo que surja repentinamente sino que conlleva todo un proceso iniciado por la socialización diferenciada de género en la que se nos enseña, básicamente, como debemos ser y comportarnos en función del sexo con el que hemos nacido. Esto es lo que crea la diferencia entre hombres y mujeres a partir de la cual se originan multitud de situaciones de desigualdad y discriminación de género basadas en ideas preconcebidas acerca de la superioridad de un sexo frente a otro.

Puede afirmarse de este modo que el principal objetivo de llevar a cabo una educación centrada en esta materia es eliminar las pautas culturales y sociales que determinan la posición de inferioridad y de desigualdad de las mujeres, y de esta manera impulsar un proceso de transformación social, en el cual no se encuentren creencias estereotipadas. Por ello es necesario intervenir con la población joven en este campo, tanto para actuar ante un posible caso de violencia de género, como para desarrollar un trabajo pre-

ventivo que permita una detección precoz de la misma, y también por otro lado para desarrollar una educación basada en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.

### *Sexismo y medios de comunicación*

Prensa, libros, radio, Internet y sobre todo la televisión son poderosos instrumentos de información, pero también de formación de ideas, costumbres y comportamientos de las personas. En cierta manera consolidan las representaciones sociales en función del sexo que la familia introduce y que la escuela refuerza.

Por ello no se puede dejar de señalar la potencia educativa que en la transmisión de modos de comportamiento tienen los medios de comunicación. Estos no se limitan a ser un reflejo de la realidad social, sino que de modo sutil e indirecto contribuyen a configurarla (Santos, 2000, p.13).

Actualmente los medios de comunicación nos bombardean con publicidad sexista, aquella que se caracteriza por atentar fundamentalmente contra la dignidad femenina. Por una parte, presentan a la mujer como la madre, esposa y ama de casa, y por otra como objeto «sexual», donde es utilizada para anuncios comerciales y con poca ropa, ofreciendo diferentes productos, en su mayoría para hombres (Alfonso y Aguado, s.f.). Algo que también puede comprobarse en un vídeo realizado sobre la imagen de la mujer en televisión (Maldonado, 2013), donde se observó que la definición del papel femenino en la publicidad tiene la función ideológica de mantener una imagen femenina vinculada, principalmente, al ámbito sexual, de reproducción y de producción doméstica. «Los modelos de comportamiento sexistas que la publicidad sostiene y refuerza se sustentan en una serie de convencionalismos iconográficos y lingüísticos que forman parte de la acción pedagógica visible del discurso pedagógico» (Santos, 2000, p. 13), es por ello función de los padres crear en los adolescentes una actitud crítica ante la posible influencia que los medios de comunicación puedan ejercer en ellos, como suele ocurrir con los estereotipos y roles tradicionales.

También encontramos otra forma en la que los medios de comunicación reproducen el sexismo y los estereotipos de género: la exaltación de la violencia (tanto en imágenes como en textos). Y esto es algo que se transmite en cualquiera de sus formas: física, verbal, y simbólica o psicológica, desembocando en lo que se ha llamado violencia de género.

Sin embargo los medios de comunicación también pueden ser un importante instrumento de cambio social, ya que pueden modificar el contenido de los mensajes que se transmiten y de esta manera fomentar una imagen pública de las mujeres en consonancia con la realidad actual.

Entre las medidas para combatir esta discriminación de sexos en los medios de comunicación, se han llevado a cabo distintos planes para la igualdad de oportunidades de las mujeres, en las que se ha hecho hincapié, según Santos (2000): «en la necesidad de transmitir una imagen libre de valoraciones sexistas» (p.14).

## Desarrollo práctico

Este trabajo de investigación se centra específicamente en las manifestaciones sexistas que tienen lugar en el ámbito de los adolescentes. Con él se pretende conocer el grado de sexismo interiorizado presente en el sistema de creencias de referencia de los jóvenes, así como definir y detectar los posibles factores de riesgo, como puede ser una futura violencia de género. Por otro lado, desde un punto de vista social, se espera contribuir al desarrollo y mantenimiento de una sociedad más justa, libre e igualitaria, en la que no se discrimine ni física ni psicológicamente a sus integrantes por razones de sexo.

Para llevarlo a cabo se ha consultado el proyecto DETECTA de la Fundación Mujeres y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, y de este modo se han seguido diferentes métodos de análisis:

1. En primer lugar se han realizado encuestas a doce adoles-

centes (seis chicas y seis chicos respectivamente) de Albaida, un municipio de la provincia de Sevilla, de edad comprendida entre los 14-15 años. En estas encuestas se muestran 21 ítems en donde el encuestado debe dejar constancia de su grado de acuerdo o desacuerdo sobre las afirmaciones que se muestran, según cuatro diferentes niveles: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. Así, se proporcionan afirmaciones referidas a tres dimensiones diferentes del sistema de creencias con respecto al sexo:

- En primer lugar, la que hace referencia a los roles y estereotipos sexistas, aquellos que encontramos en los sistemas de creencias tradicionales y que establecen diferencias entre lo considerado propio del género femenino y del masculino. En esta dimensión también encontraremos ítems con afirmaciones referidas al sexismo presente en las relaciones de pareja.

- En segundo lugar, la que hace referencia a la manera en que se entiende el tema de la violencia de género. Cómo se ven sus diferentes manifestaciones y cómo actuarían los adolescentes ante una posible situación de violencia de género.

- Y por último, la que hace referencia a los medios de comunicación. Por un lado, cómo se trata el tema de la violencia de género desde esta perspectiva informativa y cómo se recibe por los adolescentes; y por otro, cómo la publicidad puede marcar notablemente los estereotipos y creencias sociales de los jóvenes.

2. Y por otro lado, se han realizado encuestas a los padres de los adolescentes anteriormente analizados. Seis padres y seis madres respectivamente, de edad comprendida entre los 38-45 años. En estas encuestas se encuentran dos tipos de análisis, uno desarrollado a partir de 15 ítems, en los cuales se muestra una serie de afirmaciones para que el encuestado deje constancia de su grado de acuerdo o desacuerdo sobre las mismas, según cuatro diferentes niveles: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo; y otro desarrollado a partir de diferentes preguntas en las que el padre o la madre debe señalar la frecuencia



con que realiza las acciones que se le cuestionan (realización de las tareas del hogar, cuidado de los hijos o exigencias a sus hijos/as), ya sea nunca, casi nunca, a veces, muchas veces o siempre. En la primera parte de la encuesta, donde se responde según el grado de acuerdo o desacuerdo, el padre o madre encontrará afirmaciones que hacen referencia a tres tipos de dimensiones diferentes:

- En primer lugar, la que se centra en la discriminación sexual aún vigente, la cual es representada a través de la adjudicación de roles en función del sexo, algo que está profundamente enraizado en nuestra cultura. En este caso se enfoca desde dos posturas diferentes, por un lado se encontrarán afirmaciones que harán referencias a su condición de hombre o mujer (diferencia sexual) y por otro se hace referencia a la condición de ser padres, cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo ante los estereotipos marcados socialmente a sus hijos o hijas.

- En segundo lugar, la que muestra el tema de la violencia de género desde la perspectiva crítica de los padres. Sus posibles actuaciones ante un caso de violencia machista, sus percepciones ante la información que reciben de los diferentes casos y la comunicación que han tenido con hijos acerca de este tema.

- Y por último, aquella que se centra en los medios de comunicación. En este caso se muestran afirmaciones relacionadas con los diferentes roles o estereotipos que la televisión, entre otros medios, difunde a través de la publicidad, así como la posible mirada crítica que los padres puedan tener acerca de esta difusión sexista.

Para realizar un análisis de las diferentes respuestas dadas por los encuestados, mostraremos a continuación una pequeña tabla en la que se han recogido los ítems de cada una de las dimensiones anteriormente explicadas. En ella se muestran las frases y las preguntas de mayor controversia que se proporcionaron a los padres y adolescentes, yendo en color rojo aquellas que vamos a comentar en el apartado de valoración general, ya que han sido las que más diferencias han tenido frente a chicos/

chicas y padres/madres en las respuestas. Todas las encuestas realizadas, así como un resumen con todas las respuestas dadas, pueden encontrarse en el anexo del presente ensayo, quedando así a disposición del lector.

FRASES PARA CHICAS Y CHICOS	PREGUNTAS PARA MADRES Y PADRES
Las mujeres están más preparadas que los hombres para cuidar a sus hijos.	¿Vestirías a tu hijo con prendas de color rosa?
Los hombres son más fuertes que las mujeres en todos los aspectos.	¿Asistes por la noche a tus hijos cuando enferman?
Las chicas deben llegar antes a casa que los chicos.	¿Compraría a tu hija una espada o a tu hijo una muñeca para jugar si ellos la quisiesen?
Los hombres deben proteger a las mujeres, ya que ellas son más débiles.	¿Crees que todos los trabajos laborales pueden ser realizados al mismo nivel por una mujer que por un hombre?
El color rosa es propio de las chicas y no está bien visto que un chico vista de este color.	¿Crees que los medios de comunicación favorecen el sexismo?
Es más natural que sean las hijas y no los hijos las que se hagan cargo de los padres ancianos.	En comparación con tu hijo: ¿Te preocupa más que tu hija salga con diferentes chicos?
En muchas ocasiones, las mujeres provocan a los hombres para hacerles perder el control.	¿Consideras que las hijas deben llegar antes a casa que los hijos?
Es normal que salgan más mujeres que hombres en los anuncios de limpieza del hogar ya que ellas son las que se encargan de estas tareas.	¿Intervendrías si estás siendo testigo de una agresión por violencia de género?
La mujer que trabaja fuera de casa tiene desatendida a su familia.	¿Consideras que las mujeres están más capacitadas que los hombres para cuidar a los hijos?
Hay trabajos que están dirigidos a los hombres y otros que están dirigidos a las mujeres.	¿Estás de acuerdo con que siempre aparezca la figura de la mujer en los anuncios de limpieza del hogar?
No es propio de hombres encargarse de las tareas del hogar.	¿Crees que las mujeres son más débiles que los hombres?
Hay tantas mujeres maltratadas como hombres maltratados.	¿Consideras que el hombre debe ser el cabeza de familia?
El problema del maltrato a la mujer no es tan grave como se muestra en los medios de comunicación.	¿Piensas que se educa de igual manera a un hijo que a una hija?
No está bien visto que un chico juegue con muñecas o que una chica juegue al fútbol.	¿En tu infancia, tuviste más profesores que profesoras?
La mujer debe estar pendiente de las necesidades de su marido y de sus hijos.	¿Consideras que una profesora está más cualificada que un profesor para enseñar a tus hijos?
Tener celos de mi pareja es una muestra de amor.	¿Realizas las tareas del hogar (limpiar, lavar, planchar...)?
No es adecuado que una chica salga con diferentes chicos.	¿Ayudas a tus hijos con sus deberes?
Es normal que un chico tenga más relaciones de pareja que una chica	¿Asistes a las reuniones del colegio o instituto de tus hijos para seguir su rendimiento?
Cuando somos testigos de una situación de maltrato es mejor no meterse, ya que eso es algo privado de la pareja.	¿Has hablado con tus hijos sobre la violencia de género?
El chico que parece agresivo es más atractivo.	¿Acompañas a tus hijos a sus diferentes actividades deportivas?
Los hombres no deben llorar.	¿Pides a tus hijos que ayuden en las tareas del hogar?
En una relación es normal que se tenga un control sobre tu pareja (dónde va, qué hace...)	En referencia a la pregunta anterior: ¿Exiges más a tu hija que a tu hijo?

## Valoración general y reflexión personal:



Los resultados de esta afirmación muestran que los varones adolescentes minimizan la envergadura del problema, ya que 4 de cada 6 afirman estar muy de acuerdo con esta frase, frente a la totalidad de las mujeres, las cuales muestran estar en desacuerdo. Esto es algo que llama bastante la atención, ya que chicos y chicas del mismo entorno llegan a pensar de manera muy diferente, y es que probablemente esto se deba a que en la mayoría de los ca 14 - image-0001 sos de violencia de género son las chicas las afectadas. Si lo relacionamos con los resultados de la pregunta que se le formula a los padres acerca de haber informado a sus hijos sobre la violencia de género, podemos encontrar una posible respuesta a esta actitud por parte de los varones jóvenes, y es que 5 de cada 6 padres y 4 de cada 6 madres no han tenido una conversación casi nunca acerca de este tema con sus hijos, lo que puede desembocar en el desconocimiento de los adolescentes y de ahí que muestren esta despreocupación sobre este tema:

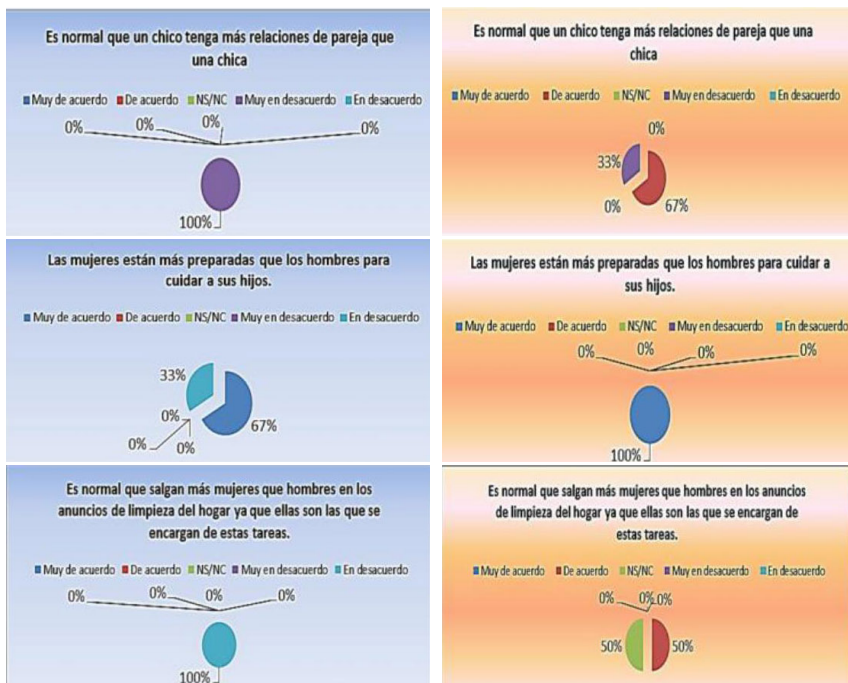


Lo más preocupante de estos resultados es que desembocan en una posible violencia de género, puesto que los adolescentes (chicas y chicos) llegan a justificar la pérdida de control por parte de los hombres, afirmando que son las mujeres las que provocan al sexo opuesto:





Sorprende la rotundidad de la respuesta por parte de los padres, ya que 5 de cada 6 han contestado con la variable en absoluto, frente a las respuestas dadas por las madres, las cuales 3 de cada 6 han afirmado que no, y las tres restantes han afirmado que sí. Esto es algo que puede deberse a diferentes factores: en primer lugar, al hecho de que las 3 madres que han contestado que no son amas de casa, frente a los 5 de los 6 padres que trabajan fuera de ella, además con un trabajo forzoso como es el de albañil. Si recordamos la idea de los estereotipos y roles sociales, comprobamos que estas respuestas guardan relación con estas ideas preconcebidas de la sociedad acerca de las diferentes cualidades que tiene una persona según sea hombre o mujer. Una de las ideas que se ha venido teniendo a lo largo del tiempo es que la mujer es más débil física y psicológicamente que el hombre, y que por lo tanto sus cualidades más afines son las de la ternura y la comprensión entre otras. Esta idea está tan inmersa en la sociedad de hoy día que las mujeres llegan a estar de acuerdo con esta afirmación, hecho que puede comprobarse con el gráfico. Esto es algo que llega a tener una gran repercusión sobre sus hijos, como podemos comprobar con los siguientes gráficos:



Observamos en una de las gráficas cómo los adolescentes están de acuerdo en que sean los chicos los que tengan más relaciones que las chicas, y por otro lado comprobamos que la gran mayoría piensa que las madres están más cualificadas que los padres para cuidar a sus hijos. Todo ello guarda una estrecha relación con la educación que están recibiendo en casa, ya que en las encuestas hemos podido comprobar cómo los padres piensan que no se educa igual a una hija que a un hijo y que colaboran mucho menos en las tareas de casa y en las labores concernientes a la educación de sus hijos. Son las madres las que realizan estos trabajos, de ahí que por ejemplo la totalidad de las hijas y 3 de cada 6 hijos vean de manera natural que sean mujeres y no hombres las que aparezcan en la mayoría de los anuncios de limpieza doméstica.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que la familia juega un papel fundamental en la educación de los adolescentes, algo que se ha podido comprobar con los resultados de las encuestas realizadas. Ya que a través de ella se asimilan las pautas de comportamiento, los modelos y los valores de género (Santos, 2000). Es por ello que afirmamos que una educación no sexista, basada en la igualdad de oportunidades tanto para hombres como para mujeres, debe comenzar a transmitirse desde la familia y desde el momento en el que los hijos nacen, puesto que el mismo entorno en el que vivimos transmite pautas de comportamiento sexistas y sería idóneo que la familia contribuyese a evitar esto. «La familia es el primer grupo al que pertenece el individuo, y también el intermediario más importante entre el niño y la niña con la sociedad» (González, 2009, p.24).

Consideramos que educar desde la igualdad es ayudar a formar un mundo más justo y más igualitario, por ello la importancia de realizar este tipo de encuestas, ya que a través de ellas se puede detectar el posible sexismo interiorizado de los adolescentes y de este modo evitar una posible violencia de género.

## Conclusiones

Tras analizar los diferentes resultados del trabajo práctico realizado, no sólo podemos afirmar que se ha detectado sexismo interiorizado en los jóvenes adolescentes, sino que además se ha visto reforzado por la influencia que ejercen sobre ellos los mismos padres. Todos muestran tener un alto grado de creencias sexistas, mediante las cuales establecen las diferentes cualidades y funciones que una persona debe tener según su sexo.

Teniendo en cuenta la fundamentación teórica y la valoración general de la investigación, podemos confirmar que el sexismo es negativo para ambos sexos, ya que impide desarrollar a los adolescentes un conjunto de posibilidades que no son exclusivas de ningún sexo. De este modo, proponemos a continuación una serie de medidas para combatir y eliminar en la medida de lo posible las diferentes actitudes sexistas de los jóvenes:

- Comenzar a incorporar el método educativo de la coeducación desde las edades más tempranas, ya que como anteriormente hemos explicado, desde la infancia se nos transmiten comportamientos sexistas de manera inconsciente. «Los niños y niñas aprenden de sus padres, de sus profesores/as, de su entorno más cercano, de la televisión, de los libros, toman sus modelos y forman su concepto del mundo y de los demás, acoplando su comportamiento, en función de los modelos que les sirven, en muchos casos estereotipos, de lo que se espera de ellos y ellas» (González, 2009, p.108).

- Abordar con los jóvenes el concepto de igualdad y hacer que se cuestionen las diferencias reales entre los sexos, evitando de esta manera el sexismo benévolo que tanta discriminación provoca. Lo que hará también que tengan una mirada crítica ante la publicidad sexista que reciben de los medios de comunicación. «Las diferencias entre hombres y mujeres, entre lo masculino y lo femenino, son más de tipo sociológico que psicológicas» (Santos, 2000, p.85).

- Fomentar los cambios en la conciencia del profesorado, ya que habitualmente no es consciente de que con su actitud refuerza la definición de los géneros y roles sexuales, consecuencia de haber interiorizado muchos comportamientos y lenguajes sexistas. «Va a ser el profesorado el auténtico protagonista de este cambio, cualquier intento de modificación escolar que no cuente con su implicación probablemente fracasará» (González, 2009, p. 147).

- Enseñar y proponer el modelo andrógino a las diferentes familias, según el cual, niñas y niños recibirían las mismas oportunidades educativas. «Cada individuo sería libre para desarrollar cualquier capacidad psicológica sin importar el sexo» (Santos, 2000, p. 86).

Somos conscientes de que la transformación de actitudes culturales es tarea ardua, y de que aún queda mucho por hacer en tarea de educación no sexista. Pero consideramos que con el trabajo paralelo de la familia y la escuela es posible formar una



sociedad más justa en la que no se den casos de ningún tipo de discriminación, evitando de esta manera cualquier manifestación de violencia machista.

«La coeducación no va a llegar por sí sola, sino que necesita un esfuerzo grande y especial, es decir, una acción positiva tanto política como social y profesional» (Feminario de Alicante, 1987, p. 13).

## Bibliografía

ALFONSO, P. y AGUADO J. (s.f.). *Estereotipos y coeducación*, [en línea] [consulta: 12 de enero de 2015] Disponible en: [http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1\\_ARTICULOS\\_Y\\_DOCUMENTOS\\_DE\\_REFERENCIA/D\\_EDUCACION/Estereotipos\\_y\\_Coeducacion.pdf](http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/D_EDUCACION/Estereotipos_y_Coeducacion.pdf)

BEAUVOIR, S. (1998). *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra, Instituto de la mujer, p. 538.

CREMADES, M.Á. (1991). *La atención a la infancia y la emancipación de la mujer: ¿Hacia un lugar de encuentro?* Infancia y Sociedad, n.10, p. 10.

Feminario de Alicante (1987). *Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la coeducación*. Alicante: Víctor Orega, pp. 13, 17, 21.

FROUFE, S. (1997): *La mujer ante el Tercer Milenio*. Revista de pedagogía social, n. 15-16, p. 92.

Fundación Mujeres y Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D) (s.f.). *Proyecto Detecta. Estudio de investigación sobre el sexismo interiorizado presente en el sistema de creencias de la juventud y adolescencia de ambos sexos y su implicación en la prevención de la violencia de género en el contexto de pareja*. [en línea] [consulta: 12 de enero de 2015] Disponible en: <http://www.fundacionmujeres.es/img/Document/14941/>

documento.pdf

GARCÍA, A. M. (2002). *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar*, [en línea] [consulta: 12 de enero de 2015] Disponible en: <http://web.educastur.princast.es/cpr/gijon/recursos/coeducacion/matsex/publi cacion.pdf>

GONZÁLEZ, F. (2009). *Sexismo y violencia de género en la población escolar de Extremadura*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, pp. 108, 147.

MALDONADO, C. (2013). *La representación de la mujer en la publicidad*, [en línea] [consulta: 12 de enero de 2015] Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=ev7J4\\_XhfXI](https://www.youtube.com/watch?v=ev7J4_XhfXI)

OCAÑA, R. (2008). *Muévete por una educación en igualdad*, [en línea] [consulta: 12 de enero de 2015] Disponible en: [http://mueveteporlaigualdad.org/docs/educacion\\_en\\_igualdad\\_castellano.pdf](http://mueveteporlaigualdad.org/docs/educacion_en_igualdad_castellano.pdf)

SÁNCHEZ, M. y ESCADELL, V. M. (2012). *Coeducación desde el aula*, [en línea] [consulta: 12 de enero de 2015] Disponible en: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/2012/01/30/coeducacion-desde-el-aula/>

SANTOS GUERRA, M, Á. (2000). *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: GRAÓ, pp. 10, 13-14, 85-86.

SAU, V. (1989). *Construcción de la identidad personal y la influencia del género*, en AA.VV.: *La coeducación, ¿transversal de los transversales?* Gasteiz. Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer.

SUBIRATS, M. y TOMÉ, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: OCTAEDRO, pp. 18-19.

# Anexo

## Encuesta 1

Chicas: 6 / Chicos: 6
Edad:15/14
Estudios:3º ESO/2ºESO

Frases	Grado de acuerdo o desacuerdo									
	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	NS/NC	NS/NC	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo
Las mujeres están más preparadas que los hombres para cuidar a sus hijos.	4	6	0	0	0	0	0	0	2	0
Los hombres son más fuertes que las mujeres en todos los aspectos	0	0	1	1	0	0	0	0	5	5
Las chicas deben llegar antes a casa que los chicos	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
Los hombres deben proteger a las mujeres, ya que ellas son más débiles.	4	0	0	2	0	0	0	4	2	0
El color rosa es propio de chicas y no está bien visto que un chico vista de este color	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
Es más natural que sean las hijas y no los hijos las que se hagan cargo de los padres ancianos	0	0	1	1	1	4	0	0	4	1
En muchas ocasiones, las mujeres provocan a los hombres para hacerles perder el control.	0	0	4	5	0	1	0	0	2	0
Es normal que salgan más mujeres que hombres en los anuncios de limpieza del hogar ya que ellas son las que se encargan de estas tareas.	0	0	0	3	0	3	0	0	6	0
La mujer que trabaja fuera de casa tiene desatendida a la familia	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
Hay trabajos que están dirigidos a los hombres y otros que están dirigidos a las mujeres	0	0	1	2	2	0	0	0	3	4
No es propio de hombres encargarse de las tareas del hogar	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6

## SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN

Hay tantas mujeres maltratadas como hombres	0	0	0	0	0	2	0	0	6	4
El problema del maltrato a la mujer no es tan grave como se muestra en los medios de comunicación.	0	4	0	0	0	0	0	0	6	2
No está bien visto que un chico juegue con muñecas o que una chica juegue al fútbol	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
La mujer debe estar pendiente de las necesidades de su marido y de sus hijos	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
Tener celos de mi pareja es una muestra de amor	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
No es adecuado que una chica salga con diferentes chicos.	0	5	6	0	0	1	0	0	0	0
Es normal que un chico tenga más relaciones de pareja que una chica	0		0	4	0	0	6	2	0	0
Cuando somos testigos de una situación de maltrato es mejor no meterse, ya que eso es algo privado de pareja.	0	0	0	0	1	2	1	2	4	2
El chico que parece agresivo es más atractivo	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
Los hombres no deben llorar	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
En una relación es normal que se tenga un control sobre tu pareja (dónde va, qué hace,...)	0		0	0	0	0	0	0	6	6

Encuesta 2

Madres: 6 / Padres: 6
38-45 años

Preguntas	Grado de acuerdo o desacuerdo									
	En absoluto	En absoluto	No	No	NS/NC	NS/NC	Por supuesto	Por supuesto	Si	Si
¿Vestirías a tu hijo con prendas de color rosa?	0	5	3	0	1	1	0	0	2	0
¿Has llevado alguna vez a tu hija a ver un partido de fútbol?	0	0	3	0	0	0	0	0	3	6
¿Comprarias a tu hija una espada y a tu hijo una muñeca para jugar si ellos la quisiesen?	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
¿Crees que todos los trabajos laborales pueden ser realizados al mismo nivel por una mujer que por un hombre?	0	5	3	0	0	0	0	0	3	1
¿Crees que los medios de comunicación favorecen el sexismo?	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
En comparación con tu hijo: ¿Te preocupa más que tu hija salga con diferentes chicos?	0	0	6	0	0	0	0	0	0	6
¿Consideras que las hijas deben llegar a casa antes que los hijos?	0	0	6	6	0	0	0	0	0	0
¿Intervendrías si estás siendo testigo de una agresión por violencia de género?	0	0	0	0	3	3	0	0	3	3
¿Consideras que las mujeres están más capacitadas que los hombres para cuidar a los hijos?	0	0	4	0	0	0	0	0	2	6

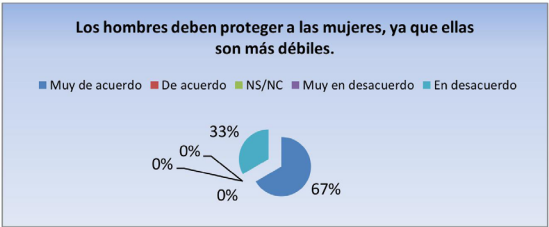
¿Crees que las mujeres son más débiles que los hombres?	0	0	4	6	2	0	0	0	0	0
¿Estás de acuerdo con que siempre aparezca la figura de la mujer en los anuncios de limpieza del hogar?	0	6	6	0	0	0	0	0	0	0
¿Consideras que el hombre debe ser el cabeza de familia?	0	0	6	6	0	0	0	0	0	0
¿Piensas que se educa de igual manera a un hijo que a una hija?	0	5	3	0	0	0	0	0	3	1
¿En tu infancia tuviste más profesores que profesoras?	0	0	2	0	3	0	0	0	0	1
¿Consideras que una profesora está más cualificada que un profesor para enseñar a tus hijos?	0	5	6	1	0	0	0	0	0	0

Preguntas	Escala de frecuencia									
	Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	Muchas veces	Muchas veces	Siempre	Siempre
¿Realizas las tareas del hogar (limpiar, lavar, planchar...)?	0	6	0	0	0	0	1	0	5	0
¿Ayudas a tus hijos con sus deberes?	0	4	0	0	1	0	0	2	5	0
¿Asistes a las reuniones del colegio o instituto de tus hijos para seguir su rendimiento?	0	6	0	0	0	0	0	0	6	0
¿Has hablado con tus hijos sobre la violencia de género?	0	5	4	0	0	1	2	0	0	0
¿Acompañas a tus hijos a sus diferentes actividades deportivas?	0	1	0	0	0	0	6	0	0	6
¿Pides a tus hijos que ayuden en las tareas del hogar?	0	0	0	0	0	0	0	6	6	0

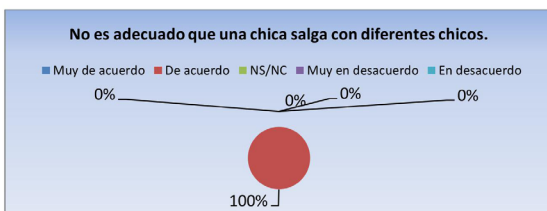
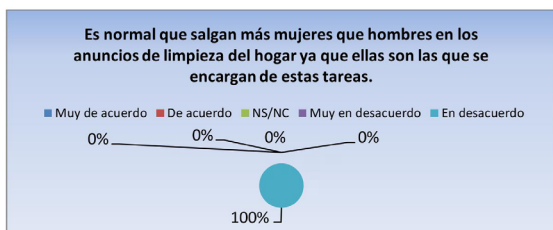
*¿Educación sexista en la adolescencia?*

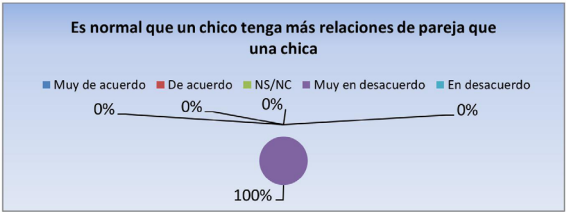
En referencia a la pregunta anterior: ¿Exiges más a tu hija que a tu hijo?	6	0	0	1	0	1	0	4	0	0
¿Asistes por la noche a tus hijos cuando enferman?	0	5	0	1	0	0	0	0	6	0
¿Cocinas con tu marido/mujer?		1	3	3		1	3	1		
¿Has trabajado fuera de casa?					3		1		2	6
¿Paseas con tu familia?							4	5	2	1
¿Hablas con tus hijos sobre las relaciones sentimentales?	0	5	0	1	5	0	0	0	1	0

Gráficos chicas

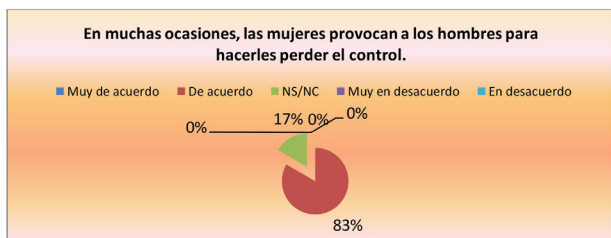
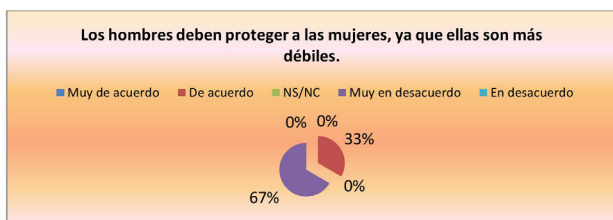
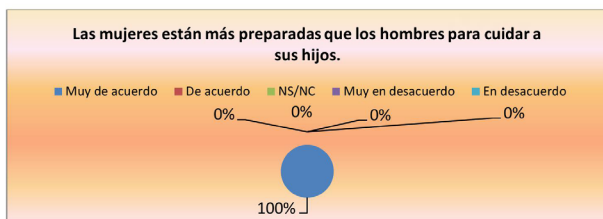


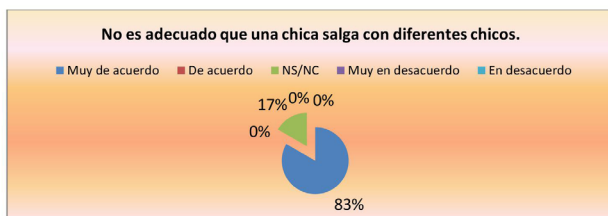
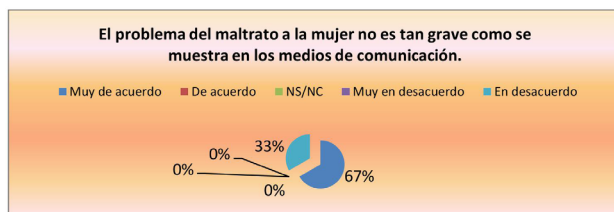
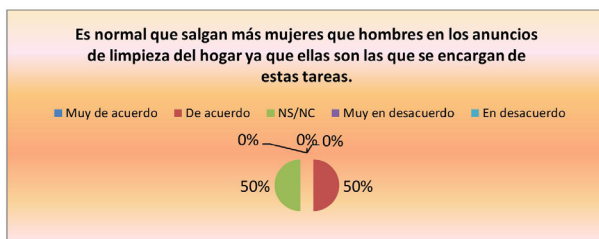




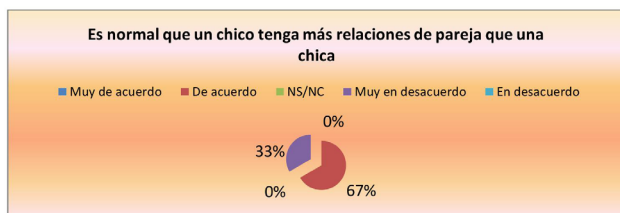


## Gráficos chicos

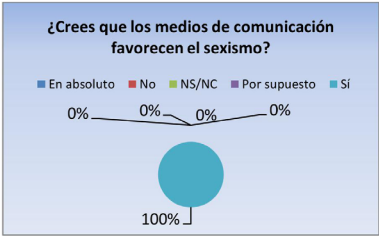
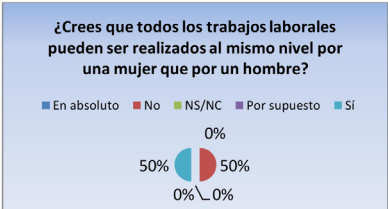




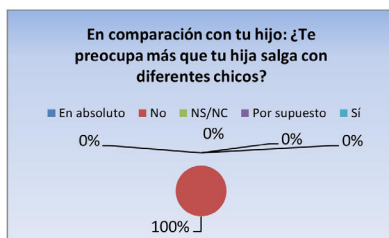
## ¿Educación sexista en la adolescencia?

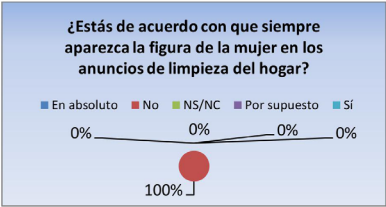


Gráficos madres



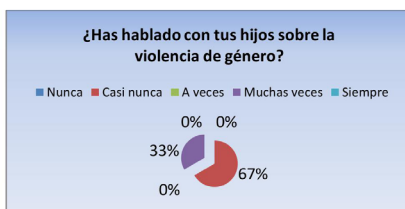
## ¿Educación sexista en la adolescencia?

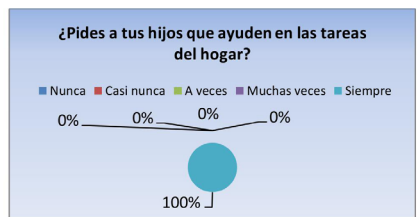
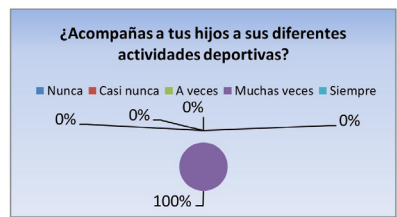


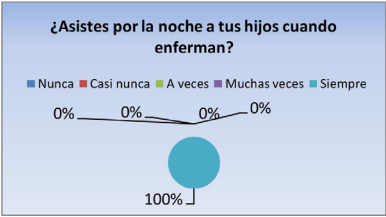




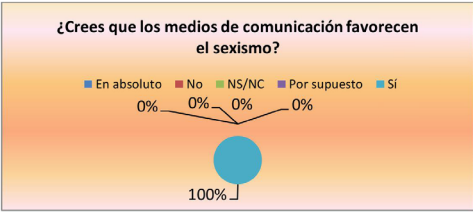
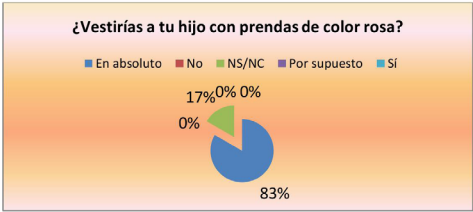
## ¿Educación sexista en la adolescencia?



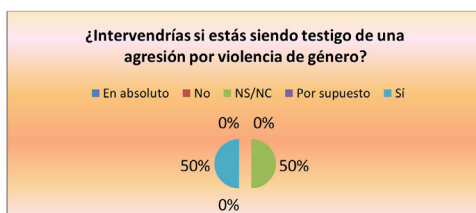
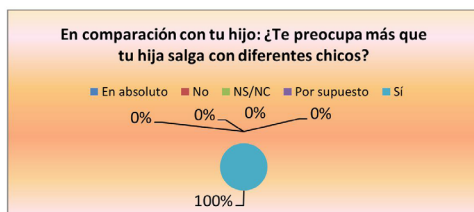


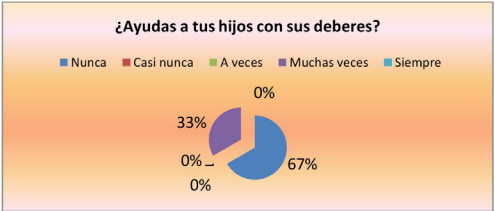
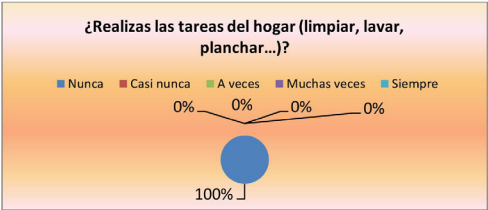
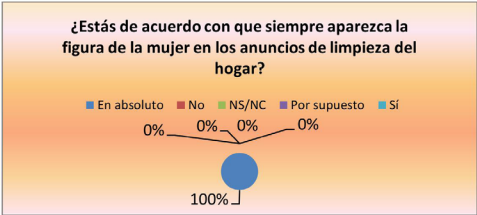


Gráficos padres

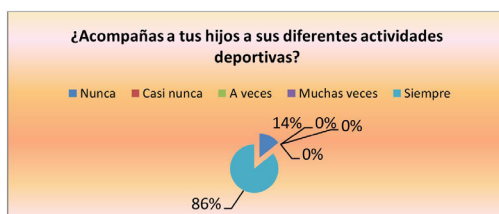
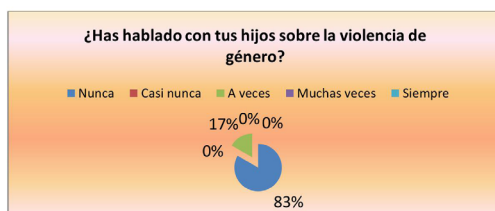
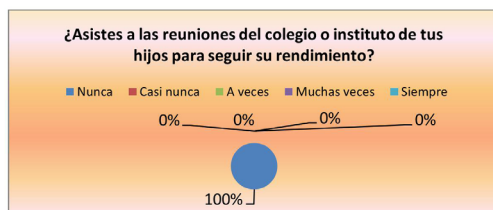


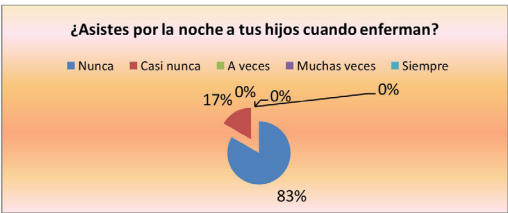
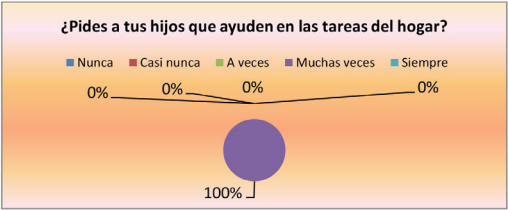
## ¿Educación sexista en la adolescencia?





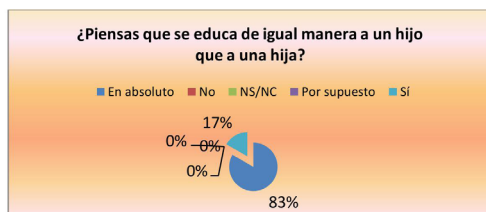
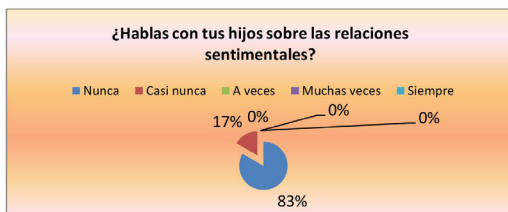
## ¿Educación sexista en la adolescencia?







## ¿Educación sexista en la adolescencia?





# La educación emocional en los adolescentes **09**

Jesús Caballero Caballero  
Belén García Blanco

## Resumen

En el ensayo que presentamos, llevamos a cabo de manera general, la introducción de las cinco competencias emocionales de Rafael Bisquerra. Nosotros vamos a adentrarnos en la primera de ellas "*Competencia de Percepción y Expresión Emocional*" y desarrollaremos una actividad para estudiar dicha competencia en el Colegio Salesiano "San Pedro" de Triana, con adolescentes.

El objetivo de la competencia que hemos estudiado en nuestro ensayo es: *percibir, identificar y poner nombre a las emociones propias del adolescente*. Para lograr este objetivo hemos utilizado una actividad práctica en la cual se les presentaba una situación concreta y el adolescente tenía que identificar y poner nombre a esa emoción que le envuelve y nombrar una actuación a dicha situación.

Queremos destacar la importancia del papel del profesorado, los educadores estamos invitados a dejarnos llevar y vivenciar lo que nos ofrecen los adolescentes, que tiene como finalidad el enriquecimiento personal. A medida que podamos ser transmisores de nuestra propia experiencia emocional para con nuestros alumnos, éstos se contagiarán y todos juntos obtendremos los beneficios que tributa el ser hábil emocionalmente. *¡Déjate llevar por la aventura de activar las emociones en tu vida!*

## Abstract

In this composition we want to introduce in general the five emotional competencies by Rafael Bisquerra. We will delve into the first of them – “Competencia de Percepción y Expresión Emocional”, developing an activity that allows us to study the mentioned competency at the “Colegio Salesiano San Pedro de Triana” with teenagers.

The purpose of the studied competency in our composition is to recognise, identify a name the emotions of the teenagers. To achieve our purpose, we used a practical activity in which the teenagers were faced with a concrete every day experience. They had to identify and name their emotions in order to name an equivalent action to the situation they had been faced before.

We want to emphasize both the important role of teachers and at the same time underline, that we as teachers are invited to get carried away and experience what the teenagers offer us – in the end it is mostly becoming a personal enrichment.

We should be transmitters of our own emotional experience in order to infect our students and viceversa. All together we will benefit of being emotional. Start the adventure of living a life full of emotions!

## Introducción

La educación emocional es una respuesta a aquellas necesidades sociales que no han sido lo competentemente atendidas en las áreas académicas. El objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales que vamos a abordar durante nuestro ensayo; *percepción y expresión emocional, comprensión emocional, autonomía emocional, regulación emocional y habilidades socioemocionales* (1. Rafael Bisquerra. - 2014).

El profesorado de secundaria debería estar sensibilizado so-

bre la importancia de las emociones en esta etapa de la vida del joven adolescente, ya que, un buen desarrollo de la inteligencia emocional permite al que la posee relacionarse con facilidad y afrontar retos de la vida con mayor probabilidad de éxito.

*Algunos entendidos de la materia, calculan que sólo el 20 % del éxito en la vida es debido a la inteligencia intelectual y el 80 % depende de una buena inteligencia emocional. (2. Belén Sánchez Laguía. - 2014).*

Una adecuada inteligencia emocional en el adolescente, permite identificar las emociones de otras personas, reconocer las propias y así poder relacionarse con los demás y manejar sus propias emociones.

Pensamos que la adolescencia es el momento de la vida donde se forma definitivamente el carácter de la persona, además de ser el momento en el que llevamos a cabo el mayor proceso de socialización de nuestra vida, por ello, la inteligencia emocional es uno de los pilares fundamentales para ayudar al adolescente en su crecimiento y desarrollo madurativo.

En la secundaria se trabajan las emociones con dinámicas, juegos de simulación, grupos de discusión, role-playing, diálogos...que favorezcan la participación del joven. En nuestro caso, trabajaremos en un curso de secundaria la primera competencia emocional a través de una herramienta previamente nombrada.

Decimos que la dimensión emocional está presente en todas las etapas evolutivas de los alumnos y por tanto en todas sus etapas educativas. Se considera fundamental el trabajo común por parte de todos los agentes socializadores de los mismos. Estamos llamados a dar respuesta a los adolescentes en esta dirección e integrar las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que podamos formar al joven de manera integral y dar respuesta a todas las dimensiones de su persona, con el deseo de dotarlos con herramientas útiles para SER personas y personas FELICES, facilitándoles así, una educación PARA la vida.

## Fundamentación teórica

Concebimos la Inteligencia Emocional como la capacidad de entender tus propias emociones y la de los demás. *Los educadores estamos invitados a dejarnos llevar y vivenciar lo que nos ofrecen los adolescentes, que tiene como finalidad el enriquecimiento personal. A medida que podamos ser transmisores de nuestra propia experiencia emocional para con nuestros alumnos, éstos se contagiarán y todos juntos obtendremos los beneficios que tributa el ser hábil emocionalmente. (Citado anteriormente)*

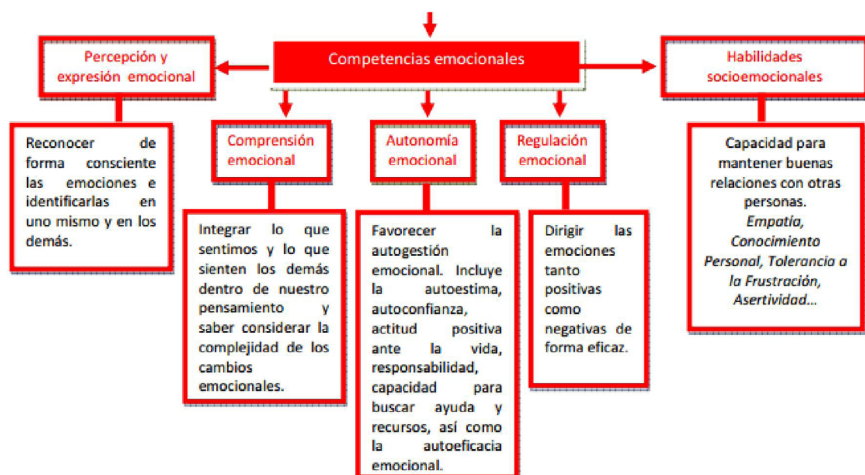
Las competencias que vamos a abordar son las siguientes;

- Habilidad para atender emociones de forma apropiada en sí mismos y en los demás.

- Capacidad para asimilar emociones en sí mismos y en los demás y comprenderlos de manera adecuada.

- Destreza para regular y modificar emociones de forma eficaz.

A modo de mapa conceptual a continuación se muestran dichas competencias emocionales:



(3. Rafael Bisquerra. - 2011).

## COMPETENCIAS EMOCIONALES

### *Percepción y expresión emocional*

Consiste en la capacidad para percibir, identificar y poner nombre a las emociones propias del adolescente y de los demás. Nos basamos en Salovey y Mayer que lo define como: *"aquella persona que comprende la habilidad de supervisar y entender las emociones propias así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones"* (4)

Decimos que el primer paso a realizar es el de identificar y reconocer que está sucediendo en nuestro mundo interior para ponerle una "etiqueta" o nombre a lo que estamos sintiendo. Cuando el adolescente es capaz de hacer este ejercicio de percibir y expresar sus emociones y sentimientos está en camino de comprender y gestionar sus emociones.

Esta es la competencia en la que vamos a profundizar en nuestro ensayo, ya que de esta manera vamos a iniciar un acercamiento al propio mundo emocional del adolescente. La dinámica de trabajo en el aula será combinada; personal y grupal.

### *Comprensión emocional*

En esta competencia hacemos referencia a la capacidad de poder comprender nuestros propios sentimientos, así como, los ajenos. Para comprender los sentimientos de los demás debemos empezar por aprender a comprendernos a nosotros mismos. Si reconocemos e identificamos nuestros propios sentimientos, más facilidades tendremos para comprendernos y comprender a los demás. Esta competencia como ya venimos comentando consiste en reconocer, respetar y aceptar tus sentimientos a medida que ocurren.

En todo caso, el profesor debe crear un clima apropiado para el desarrollo de las actividades que se vayan a trabajar en el aula, ya que, *“el clima del aula, generado por la actuación del maestro, impactará definitivamente en el aprendizaje de los alumnos”*.(5)

### *Autonomía emocional*

El trabajo relacionado con los “autos” está especialmente unido a esta competencia emocional; autoestima, autoconocimiento, autoeficacia, autosuficiencia, autoconfianza...Somos conocedores de la importancia de trabajar todos estos aspectos para el óptimo desarrollo personal de los adolescentes. Favoreciendo de este modo, un auto descubrimiento basado en su propio aprendizaje. ¡El más útil para sus vidas!

*“De todos los conocimientos posibles, el más sabio y útil es conocerse a sí mismo”*- W. Shakespeare

*“Si uno consigue conocerse a fondo a sí mismo, sabrá comprender a los demás y la realidad que lo rodea”* - Alejandro Magno



### *Regulación emocional*

*La regulación emocional podemos definirla como la habilidad para manejar y dirigir de manera eficaz nuestras propias emociones. (6. Elías, M.; Tobias, S., y Friedlander, B. - 1999). Es una de las tareas más complicadas, ya que conlleva dominar nuestro estado emocional para así desarrollar la habilidad de afrontar retos y situaciones de conflicto de la manera mas apropiada.*

Esta tarea consiste en el desarrollo personal de vías para canalizar nuestros propios recursos, es decir, regular para controlar. El ser humano se caracteriza por tener distintas formas de expresar su frustración, ante esto, es muy importante conocer estrategias que faciliten a comprender nuestro estado emocional y así, tolerar la situación para afrontar con éxito aquello que acontezca.

### *Habilidades socioemocionales*

Las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de capacidades que favorecen las relaciones entre las personas y mejoran la integración social de las mismas. Estas habilidades son básicas para la vida porque todos los seres humanos como seres sociales estamos destinados a vivir y convivir con los demás desde pequeños. Nos sentiremos más integrados en la medida que sepamos comunicarnos de forma efectiva con los demás, nos sintamos capaces de resolver los problemas que van surgiendo en el día a día y podamos expresar en libertad nuestras necesidades, opiniones y sentimientos. Es sumamente importante poder ir adquiriendo habilidades socioemocionales, ya que el éxito en la escuela y en la vida no sólo implica el desarrollo de habilidades cognitivas sino también aprender a entablar amistades, desarrollar la capacidad de interactuar en grupos y adquirir comprensión de uno mismo y de la propia conducta. *“Todas estas habilidades son igualmente importantes y significativas”.* (7)

*Análisis del contexto para el desarrollo práctico*

El ser humano en su naturaleza más primitiva, en su contexto animal, es un ser configurado para sobrevivir, es decir, nosotros y nuestro cerebro estamos diseñados para mantenernos vivos en el medio, afrontar y superar los peligros. (8. *Salguero, J.M.; Fernández Berrocal, P.; Ruiz-Aranda, D.; Castillo, R. & Palomera, R.- 2011*) (9. *Punset. Elsa – 2014*)

Por lo tanto, si nuestra naturaleza es animal, diseñada únicamente para subsistir en un entorno determinado, ¿Dónde se encuentran las emociones?

Incluso en nuestra naturaleza animal, las emociones juegan un papel fundamental, sobre todo las emociones negativas como el miedo o la ira; por ejemplo, cuando sentimos miedo nuestro cerebro nos está avisando de que existe un peligro cerca y en respuesta buscamos la forma de solucionarlo o eliminar ese riesgo. Pero en el momento temporal y social en el que nos desenvolvemos, las emociones tienen otras connotaciones mucho más ricas y valiosas, podríamos decir que “*nuestra vida se rige por las emociones*” (10)

En nuestro entorno más cercano de amigos, acostumbramos inconscientemente a imitar formas de vestir, de actuar, de pensar, los gestos y emociones que intuitivamente reconocemos en los demás y las hacemos nuestras. (11. *Punset, Eduard. - 2013*) ¿Por qué? Porque las emociones se contagian y se imitan de forma inconsciente, en cualquier ámbito y situación, tanto las buenas como las malas, pero somos seres evolutivos y hemos logrado controlar y gestionar nuestras emociones fortaleciendo las que nos enriquezcan positivamente. (12. *Punset, Elsa. - 2014*)

En este punto es donde está la tarea fundamental y la finalidad primordial de este estudio práctico: Que los jóvenes pre-adolescentes (13-14 años) conecten con su cerebro reconociendo sus emociones como primer paso fundamental para la gestión. Sabemos que la pre-adolescencia es una época de cambios, donde se modifican y evolucionan muchos elementos cognitivos y psi-

cosociales, pero en el campo que nos ocupa, el de la inteligencia emocional, también es una edad importante, pues apoyándonos en el neuropsicólogo e investigador Richard Davidson:

*“Las intervenciones (respecto al reconocimiento y gestión de las emociones) que se producen antes de la adolescencia tienen un impacto mucho más duradero que las que se producen después de la adolescencia. Basándome en lo que sabemos sobre el cerebro, [...] una de las partes más críticas a la hora de controlar las emociones es la corteza prefrontal [...] que está en desarrollo hasta poco más de los 20 años” (13)*

Por lo tanto, y secundados en las declaraciones de Davidson, el reconocimiento y gestión de las emociones es algo primordial para el desarrollo del ser humano como un ser social, algo que debe potenciarse desde temprana edad. El divulgador científico español Eduard Punset lo define y constata de la siguiente forma:

*“La ciencia está corroborando ahora que el reconocimiento y la gestión de las emociones básicas debería preceder la enseñanza de valores y contenidos académicos, los niños se juegan con ello su vida de adultos” (14)*

Davidson hace hincapié en que las habilidades que él desarrolla para el reconocimiento de nuestras emociones, sobre todo las negativas, se considera algo esencial desde niños puesto que cuando las emociones negativas interfieren en la mente, los niños tienen una capacidad mayor para gestionarlas, eliminarlas y volver al estado inicial de estabilidad con un efecto mucho más duradero.

Para el reconocimiento y la percepción de las emociones, los expertos están estudiando diferentes metodologías y habilidades que ayuden a lograr estos objetivos. Una de las más difundidas es la relacionada con la expresión facial. Las emociones tienen una dimensión interna, mental, que se manifiesta en nuestras facciones, encontrando el denominador común de que en todas las culturas se exteriorizan de la misma forma (15. Castro, M. - 2014), por lo tanto, volvemos al denominador común con el que comen-

zábamos este apartado, no se trata de cultura o contexto social, sino de nuestra finalidad en búsqueda de la supervivencia. (Estudios basados en las emociones básicas: Alegría, ira, tristeza, miedo...) (16. Castro, M. - 2014)

Como hemos citado anteriormente, en la actualidad se siguen explorando nuevos métodos para la percepción y reconocimiento de nuestras emociones. El psicólogo y periodista Daniel Goleman, es considerado uno de los pioneros y pilares de la inteligencia emocional e investiga sobre nuevos métodos para la apreciación de nuestras emociones. Sus nuevas indagaciones se basan en la *"tradicón contemplativa"*: (17. Punset, Eduard. - 2012) Goleman lo analiza con este punto de vista para intentar conseguir una mejor concentración en niños y jóvenes y que estos focalicen la atención, hagan ejercicio de introspección y consigan reconocer sus inquietudes. Ha tratado igualmente otras formas de concienciación basadas en el pensamiento y en lo que él denomina "conciencia de uno mismo": con ello manifiesta que *"en la atención continua a los estados internos, la autorreflexión, la mente se centrará en observar e investigar la experiencia misma y ello conllevará, en suma, a controlar sus emociones"*. (18) Pero además, establece un mandamiento que relaciona concienciar y gestionar, puesto que en muchas ocasiones *"la comprensión que acompaña la conciencia tiene un poderoso efecto sobre los sentimientos y nos brinda la posibilidad de conseguir un alto grado de libertad y estabilidad"*. (19).

## Desarrollo práctico

**Título actividad:** ¿Cómo actúo cuando siento?

**Objetivos alumno:** - Conocer nuestra actuación cuando sentimos una emoción e identificar y concienciar al alumno de la cercanía de las emociones.

**Participantes:** Individual – Parejas

**Temporalización:** 45 – 50 minutos

### **Desarrollo de la actividad:**

Repartiremos a los alumnos la ficha anexa de la actividad en la que encontrarán distintas situaciones, las cuales tendrán que analizar y responder a las preguntas que en ellas se le plantean.

Una vez finalizado el trabajo individual del alumno, pasarán a una disposición en parejas, en la que tendrán que comparar las diferencias en sus respuestas.

**Cierre de la actividad:** Antes de dar por finalizada la sesión, pediremos a los alumnos que en el gran grupo, compartan las siguientes preguntas: ¿Qué cosas te hacen sentir bien? ¿Coincides con los demás? ¿Y al revés?

## SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN

### Ficha: “Siento...Actúo”

Situación	¿Qué siento?	¿Cómo actúo?
<b>Ejemplo:</b> Tu mejor amigo se ha enfadado contigo porque le has mentado.	Enfado	- No respondo a sus WhatsApp - No lo saludo
Te vas de vacaciones con tus amigos.	Ilusión / Alegría / Felicidad / Entusiasmo/	Pasarlo bien / ser feliz / Sonreír / Comparto tiempo con ellos
Has suspendido un examen importante y sabes que te van a castigar.	Tristeza/ Enfado/ Frustración/ Nervios	Evito hablar del examen / Pido perdón / Me esfuerzo más / Acato consecuencias /
Has quedado con el/la chico/a que te gusta y aparece con un regalo.	Nervios / Alegría / Felicidad / Amor /	Dar las gracias/ Le doy besos/ Sonríe de nervios/ Me pongo nervioso
El profesor os pone un examen sorpresa.	Agobio/ Furia/ Alegría / Rabia/	Intento hacerlo bien/ Me enfado con el profesor/ Demostrar lo que valgo/ Le digo que no lo vuelva a hacer.
Tus padres no te dejan ir a una fiesta donde van todos tus amigos.	Enfado/ Tristeza/	Intento convencerlos/ Les grito/ Me escapo de casa/ Me comporto mal
Consigues algo que llevas mucho tiempo deseando.	Felicidad/ Alegría/	Doy las gracias/ Le doy besos a mi madre/
Tienes mucho sueño pero tienes que entregar un trabajo mañana temprano.	Agobio/ Pena/ Pereza/	Me voy a dormir/ Lo hago con desgana/ Me quedo despierta para hacerlo
Has planificado una fiesta y se desarrolla todo como tu querías.	Alegría/ Satisfacción/ Felicidad/	Pasarlo bien/ Me vuelvo loca/ Doy las gracias/ Vuelvo a hacer otra fiesta/
Tu mejor amigo se va durante un tiempo a vivir lejos de tu casa.	Tristeza/ Pena/	Le pido que no se vaya/ Me busco otra amiga/ La llamo por teléfono
Consigues aprobar un examen en el que has estudiado mucho.	Felicidad/ Alegría/	Se lo comunico a mis padres/ Emocionándome/ Lo publico en Instagram / Lloro de felicidad
Necesitas estudiar pero hay mucho ruido y no te concentras.	Agobio/ Furia/ Rabia/	Me voy a otro lado/ Me enfado/ Le grito a quien lo esté haciendo/

## Conclusiones

El objetivo de la competencia de Percepción y Expresión Emocional que hemos estudiado en nuestro ensayo era: *percibir, identificar y poner nombre a las emociones propias del adolescente*. Para lograr este objetivo hemos utilizado una actividad práctica en la cual se les presentaba una situación concreta y el adolescente tenía que identificar y poner nombre a esa emoción que le envolvía y nombrar una actuación a dicha situación. *¿Cómo actúo cuando siento?*

Interpretando los resultados de la actividad, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Cuando la situación presentada al alumno desencadena en una emoción positiva, la mayoría de las respuestas de los alumnos son parecidas, identificando la misma emoción y unas actuaciones parecidas.

Cuando la situación presentada al alumno desencadena en una emoción negativa, las respuestas y la emoción identificada son mucho más variadas.

Las emociones negativas desencadenan en los adolescentes de nuestro estudio, una reacción a la emoción un tanto extrema, podemos ver que es más fácil para ellos gestionar sus emociones positivas que las negativas.

En cuanto a la conclusión del ensayo en general, podemos decir que las emociones dictan cómo solucionamos los problemas, cómo nos relacionamos con los demás, cómo nos sentimos con nosotros mismos, cómo amamos, odiamos, descubrimos y creamos. Además, hemos apreciado que nos contagiamos las emociones, que nos imitamos, es por ello que en nuestro papel como educadores y modelos de conducta para nuestros alumnos, debemos ser también modelos transmisores de emociones positivas para que nuestros alumnos se contagien de ellas.

Daniel Goleman hablaba en su libro "La inteligencia emocio-

nal" que una mala o nula gestión de nuestras emociones nos podría convertir en seres robotizados incapaces de sentir y mucho menos de expresar sentimientos. (20. *Jesús Jiménez*. - 2014). Para evitar esto, tenemos que poner en práctica y trabajar con nuestras emociones, cultivar la concentración y la autorreflexión.

En definitiva, sacamos como principales ideas: El docente previamente debe identificar sus emociones, gestionarlas y controlarlas antes de transmitir las o intentar educar emocionalmente y socialmente a sus alumnos. Además de esto, pensamos que el control de las emociones le ayudará a gestionar mejor su clase en otros muchos contextos, aplicando puntos de vista positivos, centrados y basados en emociones positivas y enriquecedoras, ayudado de sus alumnos, pues ellos también habrán asimilado ese control.

Una buena gestión de emociones negativas como la ira o el enfado, permitirá solucionar un conflicto de manera más eficaz y todo ello, teniendo alumnos educados emocionalmente.

***“No es magia es inteligencia emocional” (21)***

## Bibliografía

1. Rafael Bisquerra. (2014). Competencias emocionales. 2014, de Grop Sitio web: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales.html>

2. Belén Sánchez Laguía. (2014). “El éxito en la vida depende en un 20% del cociente intelectual y un 80% de la inteligencia emocional”. Nisa Informa, 63, 28-29. Enero 2015, De Hospitales Nisa Base de datos.

3. Rafael Bisquerra. (2011). Educación Emocional - Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brouwer.

4. Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality.



5. Sigrid Buitrón Buitrón y Patricia Navarrete. (Dic. 2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: Reflexiones y estrategias. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, Ridu, 1, 1-.

6. Elias, M.; Tobias, S., y Friedlander, B. (1999): Educar con inteligencia emocional. Barcelona, Plaza y Janés.

7. Jonathan Cohen. (2001). La inteligencia emocional en el aula. Argentina: Troquel.

8. Salguero, J.M.; Fernández Berrocal, P.; Ruiz-Aranda, D.; Castillo, R. & Palomera, R.(2011) Inteligencia Emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. European Journal of Educational Psychology, 4 (2), 143-152

9. Punset, Elsa. (2014) El mundo en tus manos. Barcelona. Ediciones Destino.

10. Punset, Elsa. (2012) Una mochila para el universo. Barcelona. Ediciones Destino

11. Punset, Eduard. (2013) TVE. Redes. Epidemiología. La mirada de Elsa. Sitio web: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-mirada-elsa/1676633/> (consultado por última vez, el 11/01/2015)

12. Punset, Elsa. (2014) El mundo en tus manos. Barcelona. Ediciones Destino.

13. Punset, Eduard. (2012) TVE Redes. Aprender a gestionar las emociones. Entrevista al neuropsicólogo Ricard Davidson. Sitio web:<http://www.rtve.es/television/20121025/aprender-gestionaremociones/571611.shtml> (consultado por última vez el 11/01/2015)

14. Punset, Eduard. (2012) TVE Redes. Aprender a gestionar las emociones.

15. Castro, M. (2014) Las emociones influyen en la percepción. Asociación educar. Fuente web: <http://asociacioneducar.com/> (consultado por última vez el 11/01/2015)

16. Castro, M. (2014) Las emociones influyen en la percepción. Asociación educar. Fuente web: <http://asociacioneducar.com/> (consultado por última vez el 11/01/2015)

17. Punset, Eduard. (2012) TVE Redes. Aprender a gestionar las emociones. Entrevista al periodista Daniel Goleman. Sitio web: <http://www.rtve.es/television/20121025/aprender-gestionar-emociones/571611.shtml> (consultado por última vez el 11/01/2015)

18 Goleman, D. (1996) Inteligencia emocional. Barcelona. Ediciones Kairós

19. Goleman, D. (1996) Inteligencia emocional. Barcelona. Ediciones Kairós

20. Jesús Jiménez. (2014). La alexitimia o incapacidad de sentir emociones propias. 12/01/2015, de La mente es maravillosa Sitio web: <http://lamenteesmaravillosa.com/la-alexitimia-o-incapacidad-de-sentir-emociones-propias/> (consultado por última vez el 12/01/2015)

21. Punset, Elsa. (2012) TVE Redes. Aprender a gestionar las emociones. Programa 130. Sitio web: <http://depersonasyrecursos.blogspot.com.es/2012/11/no-es-magia-es-inteligencia-emocional.html> (consultado por última vez el 12/01/2015)

# Cultura adolescente: **10** educación sexual

Inmaculada Almagro Gordillo  
Cristina Rojas Romero

## Resumen

La educación sexual es uno de los aspectos más importante en la vida de una persona y cabría esperar que este tipo de cuestiones fueran tratados desde temprana edad, dándose a conocer todos los conceptos en relación a ello, tanto aspectos biológicos como psicológicos y sociales. En este trabajo se intentará conocer si los métodos que se han tomado hasta ahora para la educación sexual son eficientes y hacer una pequeña propuesta para mejorarla. Para ello se ha indagado respecto al tema, buscando información respecto al tema y leyendo sobre el IASP (Instituto Andaluz de Sexología y Psicología) y elaborando una propuesta para incluir la educación sexual dentro del curriculum escolar.

## Abstract

Sex education is one of the most important in the life of an individual aspects and would be expected that such issues were treated at an early age, becoming known all concepts in relation to it, both biological and psychological and social. This paper will attempt to determine whether the methods that have been taken so far to sex education are efficient and do a little proposal to improve it. To this has been investigated on the issue, seeking information on the subject and reading about the IASP (Andalusian Institute of Sexology and Psychology) and drafting a proposal to include sex education in the school curriculum.

## Introducción

La sexualidad en términos generales es un campo de estudio muy amplio. En la adolescencia se tiene el primer contacto con la sexualidad de una forma mucho más directa que en etapas anteriores. Se llega a la maduración sexual, los adolescentes son objeto de cambios biológicos y físicos en su cuerpo, aparecen las dudas con respecto a uno mismo y de cara a la sociedad. Esta primera exposición se lleva a cabo mediante fuentes formales, como son talleres educativos y charlas con parientes directos, y, en su mayoría, mediante fuentes no formales, principalmente los medios de comunicación y la relación con iguales.

Cuando el adolescente se encuentra por primera vez de cara a la sexualidad tiene que hacer frente a una realidad completamente desconocida para él. Además del descubrimiento que debe hacer a nivel biológico en su propio cuerpo, cambios físicos y reacciones nuevas, están los descubrimientos o crisis psicológicas como son la construcción de la identidad de género e identificación de un rol con el que se encuentran cómodos, las preferencias sexuales, las nuevas relaciones afectivas... Todo esto sin olvidar que deben comenzar a experimentar el aumento de las responsabilidades y las evoluciones de las relaciones conocidas hasta ahora tanto en el seno familiar como con los iguales.

Actualmente, la sexualización de la infancia y la adolescencia, el temprano despertar sexual que están sufriendo las generaciones y los cambios sociales hacen que la educación sexual sea algo prioritario. Las encuestas nos revelan que los conocimientos sobre salud sexual en la adolescencia son muy escasos y debemos plantearnos si estamos utilizando un método eficaz para llegar a nuestros objetivos o no.

Por esto, el entorno del individuo, el colegio, la sociedad, los medios de comunicación y el propio sistema en el que se desarrolla el adolescente deben ser conscientes de la importancia de la plena educación sexual de los chicos para su completo y sano desarrollo.

## Fundamentación teórica

### *La adolescencia: aspectos biológicos y psicológicos*

Para situar el lugar evolutivo que le corresponde al desarrollo durante la adolescencia hay que establecer sus límites, aclarando su significado, diferenciando los componentes biológicos de los psicológicos, remarcando su carácter fuertemente psicosocial y resaltando su papel como transición evolutiva (Palacios, y Oliva, 1999).

Para comenzar vamos a hacer una diferencia entre los conceptos pubertad y adolescencia. La pubertad puede definirse como el conjunto de cambios físicos que se dan a lo largo de la segunda década de la vida y transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto sexualmente maduro, y la adolescencia como el período psicosociológico que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez. Como es obvio, la pubertad es un fenómeno universal para todos los miembros de nuestra especie, como hecho biológico que es, y la adolescencia un hecho psicosociológico no necesariamente universal y que no tiene que adoptar el mismo patrón de características en todas las culturas. En nuestra cultura se ha dado una importante variación histórica que a lo largo de nuestro siglo ha ido configurando la adolescencia que nosotros conocemos (Palacios, y Oliva, 1999).

### *Psicológicos*

No puede decirse que desde que la adolescencia empezó a ser considerada como objeto de estudio haya habido una concepción unitaria y homogénea acerca de su sentido y significado psicológico.

G. Stanley Hall (1844-1924) es considerado como el precursor del estudio científico de la adolescencia a partir de la publicación de dos volúmenes titulados *Adolescence* (1904). Para Hall, la adolescencia representaba un momento crítico en el desarrollo

humano por corresponder con el momento de la evolución de la especie humana que suponía el paso del salvajismo al mundo civilizado. La idea central de Hall fue la de identificar la adolescencia como un periodo turbulento dominado por los conflictos y los cambios anímicos (un periodo de "tormenta y estrés", expresión tomada de la literatura romántica alemana), claramente diferenciado de la infancia, y en que el adolescente experimenta como un nuevo nacimiento como ser biológico y social (Palacios, y Oliva, 1999). Frente a esta visión biológica y de crisis, autores como Margaret Mead contraponen, desde un punto de vista antropológico, una visión sociocultural donde los aspectos biológicos tienen una relevancia menor y en la que los aspectos críticos del curso adolescente son relativos a la cultura de una determinada sociedad. Mead realizó observaciones en Samoa, en Oceanía, donde llegó a la conclusión de que los chicos y chicas de Samoa no presentaban ningún tipo de tensión especial, de turbulencias o dificultades. Más bien observó que todo era una transición fácil y sin problemas, de forma que, para esta cultura, la adolescencia era una época de la vida feliz y agradable (Mead, 1928). En la actualidad, las concepciones principales sobre la adolescencia se pueden resumir en tres tendencias dominantes (Delval, 1996): la perspectiva psicoanalítica, la cognitivo-evolutiva y la sociológica. Cada una de ellas resalta un aspecto particular del cambio adolescente partiendo de sus presupuestos teóricos.

Desde el psicoanálisis, para Sigmund Freud este período suponía el término del estadio de latencia y el resurgir de los impulsos sexuales tras la pubertad, con lo que el desarrollo psicosexual alcanzaba su meta final: la fase de la sexualidad genital. El adolescente experimentaba un rebrote del complejo de Edipo que debía superar distanciándose emocionalmente de sus padres y orientándose hacia los iguales, entre quienes iba a escoger un objeto sexual aceptado socialmente. Para Freud, la infancia iba a asumir todo el protagonismo en lo referente a la formación del carácter adulto, incluso el tipo de relaciones románticas establecidas por los jóvenes iba a estar determinado por la forma en que la niña y el niño hubiesen resuelto el complejo de Electra o Edipo. Sin embargo, su hija Anna le asignó más importancia a la adolescencia que a la infancia al considerar que muchos de los desajustes en

la personalidad adulta estaban relacionados con acontecimientos de la adolescencia. Según Anna Freud, el incremento de las pulsiones sexuales consecuentes a la maduración puberal haría que los mecanismos de defensa utilizados por el “yo” se mostrasen insuficientes, por lo que serían necesarios mecanismos adicionales que serían exclusivos de esta etapa. Uno de estos mecanismos es la intelectualización, que es una consecuencia de las nuevas capacidades cognitivas adquiridas por los adolescentes, y consiste en los frecuentes pensamientos y cavilaciones filosóficas acerca de ciertos temas que pueden resultar conflictivos para el chico o la chica, como las relaciones de pareja o la homosexualidad. El otro mecanismo sería el ascetismo, que supone un rechazo generalizado de todas las actividades que pueden proporcionar algún tipo de satisfacción, no solo sexual, y que llevan al joven a mostrarse rígido y puritano y a desconfiar de las diversiones y situaciones que pueden suponer un riesgo. Esta alternancia o ambivalencia es una de las características más llamativas para Anna Freud, que van a mostrar una conducta poco previsible y una ambivalencia entre la dependencia o cariño a sus padres y la independencia y el rechazo, y la generosidad y el idealismo, o entre la búsqueda de una identidad propia y la imitación de los demás (Palacios, y Oliva, 1999).

Peter Bloss es un autor psicoanalítico que ha estudiado con detalle el desarrollo adolescente, prestando atención a las diferencias entre chicos y chicas. Según Bloss, en la adolescencia tiene lugar un proceso de individualización que conlleva el distanciamiento emocional respecto a los padres y el acercamiento a los iguales. Debido a esta desvinculación afectiva va a existir, en el chico y la chica, un vacío emocional que va a justificar la aparición de ciertos comportamientos regresivos, como por ejemplo la atracción incondicional o la idolatría por algunos personajes famosos. Erik Erikson es otro autor que considera a la adolescencia un período fundamental en el desarrollo del “yo”, ya que los cambios físicos, psíquicos y sociales van a llevar al chico y a la chica a una crisis de identidad cuya resolución contribuirá a la consolidación de la personalidad adulta (Palacios, y Oliva, 1999).

En el análisis sociológico los autores proponen que el origen de las dificultades estaría en el contexto social y en los acontecimientos externos. Los procesos de socialización son más complicados porque en este período se producen muchos cambios en los roles que el chico y la chica deben asumir, y en las demandas que les plantea la sociedad. Para Robert Havighurst (1972), la adolescencia está marcada por la convergencia entre las necesidades del joven y las demandas sociales; de esta combinación surgen una serie de 8 tareas evolutivas que deben afrontarse durante los años de la adolescencia. Las 8 tareas son: aceptar el propio cuerpo, formar relaciones nuevas y maduras con los iguales de ambos sexos, adoptar un rol sexual masculino o femenino, independizarse emocionalmente de los padres, prepararse para una profesión, prepararse para la vida de pareja y la familia, desear y lograr una conducta socialmente responsable y adoptar un conjunto de valores y una ideología (Palacios, y Oliva, 1999).

Desde la perspectiva cognitivo- evolutiva se encuentra la *descripción piagetiana* del desarrollo intelectual durante la adolescencia. La adolescencia es vista como un período en el que se producen importantes cambios en las capacidades cognitivas, y por tanto, en el pensamiento de los jóvenes, asociados a procesos de inserción en la sociedad adulta. Durante esta etapa los jóvenes acceden en un grado u otro a formas de razonamiento propias de lo que se denomina pensamiento formal. Estas nuevas capacidades cognitivas les capacita para el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico, que aplicará en su perspectiva sobre la sociedad y en la elaboración de proyectos de vida (Palacios, y Oliva, 1999). Desde esta perspectiva la adolescencia se produce por una interacción entre factores individuales y sociales.

Más recientemente, el psicólogo John C. Coleman (1980) realizó una amplia revisión de la literatura empírica existente sobre la adolescencia, llegando a la conclusión de que los datos disponibles no permitían sostener la idea de la adolescencia como una época caracterizada por el estrés y las tensiones. Según Coleman, el hecho de que muchos psiquiatras y psicoanalistas basasen sus teorías en datos procedentes de sus consultas con una población con más problemas que la media explicaría la obtención de una



imagen negativa y distorsionada de la adolescencia (Palacios, y Oliva, 1999).

### *Biológicos*

El sexo viene determinado genéticamente (Hill, Wyse, y Anderson, 2004). El desarrollo puberal va a tener repercusiones psicológicas en los adolescentes. El proceso de transformación física es puesto en marcha por una serie de mecanismos hormonales (*véase anexo 1*) que desencadenan un largo proceso de cambios que va a ser diferente en chicos y en chicas.

Los mecanismos hormonales se inician debido a la actividad del hipotálamo, que envía señales a la hipófisis o glándula pituitaria para que ésta comience a secretar importantes cantidades de hormonas gonadotróficas. Éstas estimulan el desarrollo de los órganos sexuales (los ovarios en la mujer y testículos en el hombre), tras lo cual, se comenzará a segregar hormonas sexuales que acabarán en la sangre. Estas hormonas sexuales, sobre todo la testosterona en los chicos, y la progesterona y estrógenos en chicas, será responsable de los cambios físicos que se van a dar lugar (Palacios, y Oliva, 1999).

Algunos estudios han sugerido que determinados procesos puberales se pueden asociar a la consecución de determinados índices en cuanto al peso (Friesch, 1984) y el porcentaje de grasa corporal. También se plantea la posibilidad de que los hábitos de salud y nutrición ejerzan también su influencia en los procesos de la pubertad. A ello parece apuntar la llamada *tendencia secular*.

La naturaleza de los cambios fisiológicos de la pubertad va a implicar cambios directamente relacionados con la reproducción que afectan a los órganos sexuales (como los ovarios, el útero y la vagina en las chicas, y a la próstata, las vesículas seminales, los testículos y el pene en los chicos), y cambios que implican procesos de maduración sexual, pero no directamente relacionados con los órganos reproductores. Respecto a la evolución de los procesos de maduración Berk (1997) propone una serie de cam-

bios en función del sexo y la edad (*véase anexo 2*). En chicas el pecho comienza a desarrollarse a la edad de los 10 años en la que también comienza una aceleración de la altura, tras esto aparece el vello púbico y es entre los 12 y 13 años cuando se produce la menarquía. Con la edad de 13 años se alcanza la estatura adulta y entre los 14 y 15 años se produce un desarrollo completo del pecho y un crecimiento completo del vello púbico. En el caso de los chicos no es hasta los 12 años cuando empieza a aumentar el desarrollo testicular, aparece el vello púbico y aumenta el tamaño del pene. A partir de esta edad se produce una aceleración de la altura y a los 13 años podría experimentar su primera eyaculación. Entre los 14 y 15 años se alcanzaría el crecimiento completo del pene y a la edad de 16 años tendría la estatura adulta y el crecimiento completo del vello púbico.

Los datos de la investigación evolutiva muestran de forma clara que la pubertad precoz suele ser más negativa para las chicas que para los chicos, ya que las adolescentes que maduran precozmente se muestran menos satisfechas con su cuerpo, tienen una peor imagen de sí mismas y sufren más estados emocionales negativos y más trastornos de alimentación. La situación se invierte cuando se da la pubertad tardía, ya que son los chicos los que tienen más problemas con esta situación (Palacios y Oliva, 1999).

### *Cultura adolescente: referentes sexuales y su consumo*

La sociedad occidental, donde enmarcamos a España, tiene una imagen muy estereotipada y negativa de la adolescencia. Los medios de comunicación han jugado un papel fundamental en la difusión de esta imagen conflictiva asociando de forma estrecha la adolescencia o juventud con el crimen, la violencia o el consumo de drogas (Casco, 2003; Dorfman y Schiraldi, 2001; Males, 2000). Es muy normal ver en series adolescentes rebeldes y problemáticos o iconos adolescentes de la música y el cine convertidos en noticia por los medios de comunicación no por su profesión sino por sus problemas con la autoridad o atentando contra su integridad.

Además de esto, la industria publicitaria y los medios de comunicación han sexualizado la adolescencia. Se han convertido a niños y niñas, jóvenes e iconos adolescentes en objetos sexuales.

Las influencias a las que los adolescentes están expuestos actualmente y que les condicionan en su desarrollo pleno emocional y sexual son mucho más extensas que los contextos tradicionales de familia, escuela e iguales. Esta nueva situación requiere una nueva óptica a la hora de afrontar la relación con los adolescentes, no sólo de los padres, sino de la escuela y la sociedad, haciendo hincapié a la importancia de la toma de conciencia de los medios de comunicación y su influencia en estas edades, como propone la Organización Mundial de la Salud y la Asociación Mundial para la Salud Sexual en sus documentos para la educación para la sexualidad (OMS y WAS, 2012).

El adolescente están condicionado a ser algo que realmente no es. Las estadísticas relatan que la mayoría de los adolescentes realmente no sufre una adolescencia traumática y problemática. Sin embargo, cuando la identificación de los roles de personalidad y género no coinciden con aquello que tiene de referente aparece una disonancia que puede llegar a traducirse en un problema psicológico. Para ello, la educación sexual es tremendamente prioritaria, velando por el desarrollo pleno, el bienestar y la salud de la persona y una educación en y para el amor y una vida también plena y satisfactoria (OMS y WAS, 2012).

Muchas veces los referentes, entre los que se incluyen los *mass media* como los más influyentes, no integran la totalidad de las posibilidades a nivel sexual si hablamos de género u orientación. Así mismo describen una serie de conductas tanto sociales como sexuales que a los ojos de adolescentes inexpertos o que carecen de una explicación más amplia supone una condición que repercutirá en su vida futura.

El consumo de los referentes sexuales, tanto en cuestión de roles, identidad, diversidad y conducta sexual y de género se consume principalmente por televisión, mayoritariamente series y películas, e Internet, donde tenemos anuncios, revistas adolescentes,

información y todo ello sin filtros. La brecha generacional conlleva un deterioro de la comunicación paterno-filial (Oliva, 2003) que sumado al desapego emocional del adolescente con respecto a sus padres supone que la educación sexual debe caer en manos responsables del entorno adolescente donde se encuentran la sociedad, los medios de comunicación, la escuela y las entidades nacionales.

### *Instituto Andaluz de Sexología y Psicología*

El Instituto Andaluz de Sexología y Psicología (IASP) es una entidad dedicada a la Sexología, Psicología, formación e investigación. Es miembro de la Federación Española de Sociedades de Sexología (FESS), de la World Association for Sexual Health (WAS) y la World Association for Medical Sexology.

En el IASP podemos encontrar 3 ramas especializadas: sexología, psicología y psicopedagogía. Dentro del área de la sexología, el IASP evalúa y trata de forma integral los siguientes aspectos:

*Disfunciones Sexuales Femeninas:* anorgasmia, falta de deseo, vaginismo, dispareunia (dolor durante el coito), problemas de excitación.

*Disfunciones Sexuales Masculinas:* disfunción eréctil (impotencia), eyaculación precoz, eyaculación retardada, ausencia de orgasmo y de eyaculación, dispareunia (dolor del pene durante el coito), falta de deseo.

*Pareja:* entrenamiento en habilidades para mejorar la comunicación de la pareja, tratamiento de los celos, infidelidad, intervención y mediación en separaciones y divorcios, incapacidad para formar pareja.

*Otros:* asesoramiento en homosexualidad, rehabilitación sexual de personas con discapacidad física, asesoramiento y programas de intervención en personas con déficit sensorial, orien-

tación sobre educación sexual, parafilias, víctimas de agresiones sexuales, agresiones sexuales.

## Desarrollo práctico

A pesar de la existencia de estándares europeos propuestos por la OMS y la WAS para la educación sexual referidos tanto a las capacidades y habilidades de los docentes en esta materia como a contenidos específicos para los diferentes niveles de educación (OMS y WAS, 2012), en España no existe un sistema homologado para la educación sexual ni una evaluación rigurosa que nos ofrezca resultados aclaratorios de la funcionalidad de esta materia.

En nuestro país la educación sexual está planteada como una de las enseñanzas transversales en el currículum escolar y no se le da la importancia debida. Aún se nos muestra la sexualidad como un tema incómodo y tabú. La educación sexual que reciben los adolescentes actualmente en nuestro país se reduce a pequeños talleres prácticos de muy corta duración donde se tratan cuestiones de reproducción y enfermedades de transmisión sexual únicamente dejando de lado el resto del complejo universo que supone la educación sexual.

Una de las observaciones que puntualiza el documento desarrollado por la OMS y la WAS para el éxito de los objetivos en cuanto a la educación sexual es su temprano inicio. Es imprescindible que exista una trayectoria educativa desde los comienzos de la adolescencia que estimule al individuo y resuelva sus dudas. Así mismo es importante conocer tanto los conocimientos previos a la educación que van a recibir como la evaluación de las aportaciones educacionales teóricas y prácticas recibidas durante el curso.

Hemos podido comprobar que los métodos en los que las entidades se basan para realizar contenidos sobre educación sexual son estadísticas referenciadas a embarazos adolescentes y ETS. Los talleres encargados de la educación sexual a adolescentes se centran en este tipo de problemas dejando fuera todo lo demás y

tienen un claro objetivo de conseguir una disminución estadística.

La eficacia de estos talleres es muy pobre. Desde el principio entendemos que no se le asigna el tiempo suficiente para ofrecer al alumno una educación plena sobre todo lo que significa la educación sexual: roles, género, opciones sexuales, relaciones íntimas, relaciones emocionales, cambios físico y psicológicos, maduración de la personalidad... Si tenemos en cuenta que el objeto de estudio actualmente en la educación sexual se limita a relaciones físicas podemos asumir que no son eficaces ni completos. La sociedad da por hecho que el adolescente es un individuo irresponsable y debe protegerlo de lo más básico, el acto sexual, sin tener en cuenta el universo emocional, físico y psicológico en el que están inmersos donde los problemas, crisis e incógnitas son de muy diversa índole tanto a nivel personal como interrelacional y de cara a la sociedad.

Con la premisa de la una educación sexual incompleta y poco rigurosa creemos que la educación sexual, como se asegura en el documento Educación para la sexualidad con bases científicas de las OMS y la WAS debe formar parte del curriculum escolar puesto que *recibir una educación para la sexualidad de calidad y con bases científicas es un derecho humano, universal, e inalienable de todo individuo y, por lo mismo, es específicamente de sus derechos sexuales* (OMS y WAS, 2012). Por ello proponemos un curriculum de la asignatura *Educación Sexual* que comprenderá los cursos desde 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato.

De forma general, cada año se evaluarán mediante un test los conocimientos previos. La metodología en esta asignatura será fundamentalmente práctica, haciendo hincapié en la reflexión y la crítica en cursos superiores.

CURSO	1ºESO
EDADES COMPRENDIDAS	12-13 Años
OBJETIVOS	-Conocer los conceptos de sexo y sexualidad. -Entender la sexualidad como algo natural que se puede compartir libremente.
CONTENIDOS	- ¿Qué es la sexualidad? -Ciencia sexológica. Historia. - ¿Cómo hablar de la sexualidad?
EVALUACIÓN	-Realizar trabajos propuestos en clase que pongan en práctica los conceptos que se hayan visto.
CURSO	2ºESO
EDADES COMPRENDIDAS	13-14 Años
OBJETIVOS	-Conocer el concepto de pubertad. -Conocer los cambios físicos y psicológicos que se producen en esta etapa. -Distinguir entre los términos sexualidad y reproducción.
CONTENIDOS	-¿Qué es la pubertad? -Cambios físicos y psicológicos en la adolescencia. -Anatomía y fisiología sexual. Conocer el propio cuerpo.
EVALUACIÓN	- Hacer una puesta común tras cada sesión sobre las reflexiones sacadas en el aula. - Realizar trabajos propuestos en clase.
CURSO	3ºESO
EDADES COMPRENDIDAS	14-15 Años
OBJETIVOS	-Conocer los métodos anticonceptivos de los que se disponen. -Conocer las enfermedades de transmisión sexual más frecuentes.
CONTENIDOS	- La reproducción humana: fecundación, embarazo y parto. - Enfermedades de transmisión sexual. El SIDA.
EVALUACIÓN	- Realizar trabajos propuestos en clase. -Realizar un trabajo final en grupo propuesto por los alumnos que trate algún tema tratado en clase.

CURSO	4ºESO
EDADES COMPRENDIDAS	15-16 Años
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las diferentes realidades sexuales: opción, género y rol.</li> <li>- Preparar al alumno para la relación sexual plena de forma psicológica.</li> </ul> Determinar internamente su preparación
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterosexualidad/Homosexualidad/Transexualidad/Bisexualidad</li> <li>- Femenino vs. Masculino</li> <li>- El sexo afectivo y desinteresado, ¿Estoy listo/a?</li> </ul>
EVALUACIÓN	- Realización de reflexiones y equipos de debate.



## Conclusión

El sistema educativo cuenta con una enorme brecha en cuanto a educación sexual se refiere. Los adolescente, en su desarrollo natural en esta etapa, no consiguen resolver sus dudas y tiene que optar por buscar respuesta a sus preguntas en fuentes externas no siempre adecuadas.

Los medios de comunicación no son conscientes de la influencia que tienen en los adolescentes y, por ello, no toman partido por mostrar referentes adecuados.

En general la sociedad no trabaja en equipo para dotar a nuestros adolescentes de una educación sexual que les permita desarrollarse plenamente.

Necesitamos un compromiso a nivel estatal donde todos los agentes tutoriales de los adolescentes del país, escuela, familias, medios de comunicación y entes gubernamentales, se comprometan a desarrollar una educación sexual completa. Sobre todo si tenemos en cuenta que las bases de dicha educación ya han sido propuestas.

## Bibliografía

Berk, (1997) Desarrollo del niño y del adolescente. Madrid: Pretinice Hall Iberia.

Casco, (2003). Ideas y representaciones sociales de la adolescencia. Universidad de Sevilla. Tesis no publicada.

Delval, (1996). El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI.

Dorfman y Schiraldi (2001). Off balance: Youth, race & crime in the news. Washington, DC: Building Blocks for Youth

Friesch (1984). Body fat, puberty and fertility, Biological Re-

view, 59, pp. 161-188.

Hill, Wyse y Anderson, (2004). *Fisiología animal*. Cap. 15. Editorial Panamericana S.A., Madrid.

Instituto Andaluz de Sexología y Psicología , (2013). [en línea]. Disponible en: <http://www.iasexologia.com/>

Males (2000). Kids and guns: How politicians, experts and media fabricate fear of youth. Monroe, ME: Common Courage Press.

Mead (1928). Coming of age in Samoa. New York: Morrow.

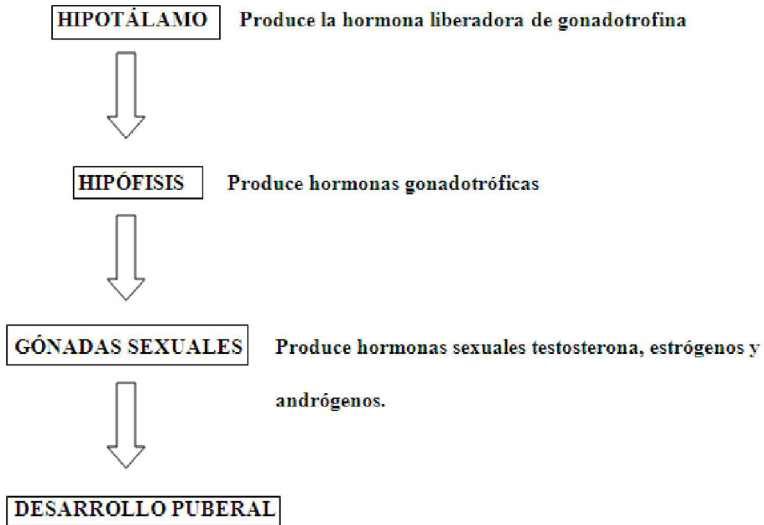
Oliva, Parra y Sánchez, (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste psicológico durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20, 225-242.

OMS y WAS, 2012.Educación para la sexualidad con bases científicas. (2012). [en línea]. Madrid: : 978-0-9852502-0-1. Disponible en: [http://www.espiralesci.es/wp-content/uploads/Educacion\\_sexualidad.pdf](http://www.espiralesci.es/wp-content/uploads/Educacion_sexualidad.pdf)

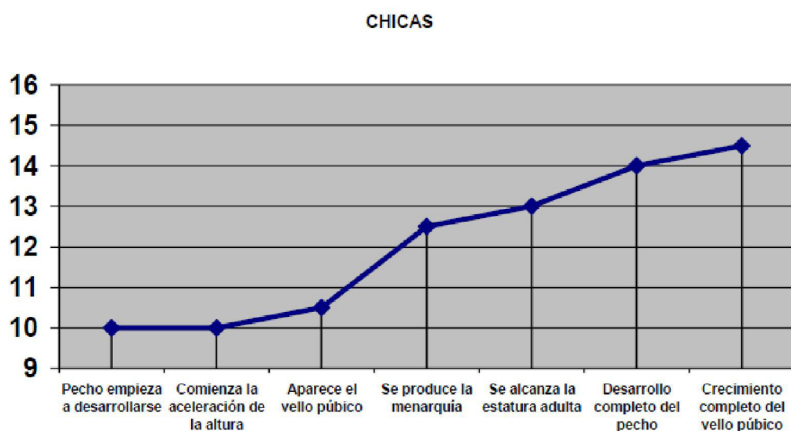
Palacios y Oliva, (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educacion. Vol. 1. Psicología Evolutiva*. (pp 433-452). Madrid: Alianza.

## Anexos

Anexo 1.- Representación esquemática de la segregación hormonal (esquema de elaboración propia).



Anexo 2. Representaciones gráficas en las que se muestran los índices sobre la edad media de desarrollo de distintas características sexuales en la pubertad (Berk, 1997).



# Afectividad y educación sexual en personas con discapacidad intelectual 11

Ángela Jiménez Brenes  
Estefanía Vega Díaz

## Resumen

El presente trabajo, se centra en una fundamentación teórica sobre adolescencia, discapacidad intelectual y afectividad y educación sexual. Además, se presenta un estudio que expone los resultados derivados de la evaluación cuantitativa de un taller de afectividad y educación sexual realizado en una asociación de personas con discapacidad intelectual en Marchena, en julio de 2014. Para ello, se utiliza un grupo control equiparable al grupo experimental en sexo, edad y capacidad cognitiva. A los participantes, se les evalúa del contenido de dicho taller, conocimiento corporal y de nociones básicas de educación sexual. Los resultados ponen de manifiesto, las diferencias existentes entre ambos grupos, poniendo también de relieve la necesidad de estos talleres en este colectivo.

**Palabras clave:** adolescencia, discapacidad intelectual, educación sexual.

## Abstract

This work as theoretical foundation is based on about adolescence, intellectual disabilities and emotional and sexual education. Furthermore, It's presented a study that exposes the results from the quantitative evaluation of a work shop of affection and sex education made in an association of intellectual disabilities in Marchena, in July 2014. It's used a comparable control to the ex-

perimental group in sex, age and cognitive ability. Participants are evaluated for the content of the workshop, body awareness and basic notions of sex education. Analyzing the results, the differences between the two groups, reaffirm the need for these workshops in this group.

**Keywords:** adolescent, intellectual disability, sex education.

## Introducción

“La adolescencia es una etapa que se extiende desde los 12-13 años hasta aproximadamente el final de la segunda década de la vida. Se trata una etapa de transición, en la que ya no se es niño, pero tampoco se tiene el estatus de adulto” (Palacios y Oliva, 1990, p.434). En esta etapa, se dan muchos cambios pasando de la inmadurez de la infancia a la madurez física, social y sexual de la edad adulta.

Como apunta López (2005), es en esta etapa cuando la identidad sexual se afianza así como se orienta el deseo sexual, y adquieren un papel mucho más importante los afectos sexuales. Es en esta etapa cuando los chicos y chicas van a empezar a tener sus primeras citas, primero en el contexto de la pandilla, y después fuera del grupo, por este motivo, se hace imprescindible la educación sexual.

Todos estos cambios que se producen en la adolescencia, ya de por sí complejos para un joven, se complican aún más cuando se trata de personas con discapacidad intelectual, discapacidad, que define la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) de la siguiente manera “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cfr. [http://creena.educacion.navarra.es/equipos/psiquicos/pdfs/di\\_definicion.pdf](http://creena.educacion.navarra.es/equipos/psiquicos/pdfs/di_definicion.pdf)

Estas variables, adolescencia, discapacidad intelectual y afectividad y educación sexual entran en juego en una asociación de Marchena en la que se trabaja con adolescentes con discapacidad intelectual, y en dónde se impartió un taller de Afectividad y Educación Sexual por dos monitoras en prácticas, con una formación específica en las temáticas trabajadas y entrenadas en habilidades sociales y comunicativas. Se aporta en este estudio la evaluación relativa a la ejecución del taller en julio de 2014, por lo que el objetivo general de este estudio es determinar la eficacia del programa de educación sexual.

### *Discapacidad intelectual en la adolescencia.*

Según la Organización Mundial de la Salud (2014), discapacidad es una ausencia o restricción temporal o permanente en alguna de las capacidades físicas, mentales o sensoriales de todo ser humano. Se calcula que más de un 15% de la población total del mundo padece alguna deficiencia física o mental.

En concreto, la discapacidad intelectual según Martínez-Leal et al. (2011) afecta aproximadamente entre un 0,7% y un 1,5% de la población en países desarrollados, esto implicaría que en España, haya más de 400.000 personas con esta discapacidad.<sup>2</sup>

Es importante remarcar la diferencia entre los términos: deficiencia, discapacidad y minusvalía. Deficiencia está referida a las anomalías de la estructura corporal, de la apariencia y de la función de un órgano o sistema. Por discapacidad se entiende la condición que resulta de un impedimento. Por último, minusvalía hace referencia a las desventajas que experimenta el individuo como consecuencia de las deficiencias y discapacidades (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2001).

Hasta el siglo XIX, el retraso mental no se diferenciaba de otras alteraciones y era considerado una forma de demencia. A

---

<sup>2</sup> Cfr. <http://www.pardo-valcarce.com/pdf/pomonall.pdf>

mediados del mismo siglo, Esquirol diferenció enfermedad mental y retraso mental. Se creó el primer centro destinado a la atención de deficientes mentales por Bourneville a finales de siglo. Además, en este período prima la consideración de las deficiencias mentales como un problema ligado a lo religioso, como una manifestación del mal y del pecado, como un castigo de Dios, siendo la deformidad como un alejamiento de Dios. (Amor, 1997,p37).

Ley, en 1904, (citado por Molina), hace referencia a dos grados inferiores de deterioro mental: la idiotez y la imbecilidad y un tercero, el correspondiente a la debilidad mental, integrado por tres categorías. a) Retrasados de origen sensorial o patológicos, recuperables mediante el tratamiento de esas anomalías. b) Retrasados de origen sociopedagógico, en los que la causa se sitúa en las condiciones sociofamiliares desfavorecedoras o en una inadecuada atención educativa. c) Retrasados de origen psíquico, que serían los verdaderos retrasados.

A comienzos del siglo XX, el Senado francés realizó el encargo a Alfredo Binet y Teófilo Simón de construir un instrumento que permitiera determinar de manera objetiva qué niños deberían escolarizarse en centros especiales dando ocasión a la aparición de la primera escala dirigida a evaluar la Deficiencia Mental, hasta llegar a la concepción que actualmente tenemos. De hecho, protagonizó la afirmación de que las personas con deficiencia mental no eran unos seres asociales y extraños, sino que podían y tenían derecho a beneficiarse de la educación tanto o más que los demás.

Atendiendo a las cifras de personas con discapacidad, su estudio debería haber tomado más relevancia. De hecho, Jean Piaget no tuvo en cuenta a los niños discapacitados al desarrollar su teoría; sin embargo, Inhelder, su discípula, aplicó algunos de los aspectos de la teoría de Piaget a niños con retraso mental. En el período de operaciones que abarca desde los siete a los once años, se descubrió que los niños con retraso mental avanzan por las mismas etapas y en el mismo orden que los niños normales, aunque el ritmo de desarrollo de los primeros se da de manera más lenta. Por otro lado, en el periodo operaciones formales, de



11 años en adelante, sí que habría una gran diferencia, ya que es difícil que un niño con retraso llegue a las operaciones formales. Según investigaciones los niños con alguna deficiencia, en general, no interactúan con sus juguetes de la misma forma en que lo hacen los chicos sin discapacidad, siendo los juegos menos espontáneos y, además existen ciertas experiencias que son menos accesibles para el niño discapacitado, lo cual lleva a un desarrollo más lento. (Olvera, 1997).

Según Maiz y Güereca (2006), la adolescencia, se trata de una edad con cambios bruscos, no siendo fácil para muchos adolescentes. Desde el punto de vista biológico, es la edad en que se adquiere la capacidad reproductiva y por lo tanto se inicia el interés por el otro sexo, además tiene lugar la aceptación de su propia imagen corporal, dentro de la tarea básica que es la búsqueda y consolidación de su propia identidad y desarrollo del autoconcepto. En este sentido, al adolescente discapacitado se le dificulta más desarrollar esta imagen ya que cuenta con menos experiencia en el manejo de su cuerpo, además de que no puede aprender de los demás por sí mismo. Cuando el joven desarrolle su autoconcepto, en alguna de estas etapas de este desarrollo deberá incluir la discapacidad, ya que se da cuenta de su limitación al mismo tiempo que reconoce que sus semejantes no la tienen. A veces tarda en reconocerla pues, en muchos casos, la familia lo protege para que no se dé cuenta de su deficiencia.

Esta protección familiar se asocia con el hecho de que el discapacitado adolescente se presenta más inexperto e inseguro y menos capacitado para manejarse por sí mismo, ligado a los temores paternos de embarazo o violación de éste. Esta sobreprotección puede conducir a dejar al joven en una situación de dependencia y de tiempo congelado, en una niñez crónica que trae tranquilidad a la familia, ya que se le coarta las iniciativas e inquietudes para explorar el ambiente y para experimentar situaciones de desprendimiento. (Núñez, 2010).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Cfr. <http://www.discapacidadyfamilia.com/pdf/EI%20hijo%20adolescente.pdf>

*Afectividad y desarrollo de los afectos en adolescentes discapacitados.*

La presencia de la sexualidad en este segmento de la población ha sido vista casi siempre más como un problema que como un atributo humano positivo, en la que hablar de sexualidad de aquellas personas que están afectadas de deficiencia mental significa intentar un discurso sobre un doble tema tabú, sexo y deficiencia mental. La actitud restrictiva en relación a ese doble tabú ha sido la que ha prevalecido hasta el momento presente, justificada de diversos modos, ya que es un tema que suscita sentimientos de temor, confusión y culpabilidad. A continuación citaremos los prejuicios más extendidos relacionados con esta población, en primer lugar, todos los deficientes mentales son iguales, referido principalmente al terreno afectivo-sexual, ya que se cree que todas las personas con deficiencia mental tienen las mismas características y limitaciones, que apenas existen diferencias entre ellas. Posteriormente, la deficiencia mental es concebida como hereditaria, debido a un inadecuado conocimiento de las leyes de transmisión genética. Otro mito alude a la creencia de que las personas con deficiencia mental poseen una sexualidad exacerbada, es decir, que se mueve primariamente por el instinto y no puede controlar la pulsión sexual, puesto que no posee los mecanismos mentales adecuados de su inhibición y sublimación. Por último, es extendida la creencia de que las personas con deficiencia carecen de deseos y necesidades en el terreno sexual, siendo concebidos como santos, inocentes y puros. (Amor, 1997, Capítulo I).

Dejando atrás los citados mitos, tenemos que tener presente que las personas con discapacidad tienen derecho a recibir una educación afectiva y sexual para aprender a defenderse de posibles abusos, para reconocer su cuerpo, sus emociones, sentimientos y afectos. Asimismo, toda persona tiene derecho a tener la vida sexual y afectiva que deseen y sea posible, según sus características personales. Según Clemente (2001), dichas consideraciones alcanzan una mayor importancia cuando se trata del desarrollo de personas con discapacidad psíquica, pues tampoco en ellas podemos considerar que su conducta esté exenta de sus propias expectativas, que no son exclusivamente aquellas que

surgen de su madurez biológica o de las posibles recomendaciones de sus familiares o cuidadores, sino del contexto en que se desarrollan y de las pautas de imitación que suelen intuir, asimilar y hacerlas parte de su bagaje conductual, aunque a veces estén carentes de sentido profundo que puedan tener en otras personas.

Para González (2005), los problemas sexuales de las personas con discapacidad se derivan del prejuicio y la discriminación y no de la deficiencia individual propiamente. Es por esta razón, que se debería fomentar la enseñanza del tema de la sexualidad en los adolescentes con discapacidad, como un aspecto fundamental para lograr la calidad de vida de estas personas, la cual debe ir orientada, tanto a padres de familia, como a la persona misma.

De acuerdo con Verdugo y Gutiérrez (2009) las personas con discapacidad intelectual muestran dificultades de comprensión del comportamiento social, no entendiendo en ocasiones pistas o señales personales de los demás y de las situaciones que nos impulsan a realizar determinados comportamientos. Asimismo, tienen dificultad de situarse en el lugar del otro y entender sus motivaciones. Del mismo modo, muestran una limitación clara para comunicar sus propios pensamientos y sentimientos.

La percepción de los papeles que puede desempeñar el discapacitado hacia los demás, y viceversa, constituye un elemento fundamental del autoconcepto del individuo. El hecho de ser discapacitado implica desempeñar un papel especial con respecto a los demás; asimismo, esperar que los demás realicen determinados papeles dirigidos hacia él. (Maiz y Güereca, 2006, p30). Por otro lado, la afectividad y la sexualidad, se desarrolla en la discapacidad intelectual dependiendo de si la discapacidad es leve, moderada, severa o profunda. Así, los adolescentes con discapacidad intelectual leve, pueden llegar a tener una sexualidad normalizada, pudiendo aprender contenidos básicos de Educación Sexual y llegar a protegerse de las prácticas de riesgo. Los adolescentes con discapacidad intelectual moderada, tienen mayor vulnerabilidad a sufrir abusos y cometerlos, y tienen mayor dificultad para evitar prácticas de riesgo. Pueden aprender a respetar a

los demás y ser respetados y a masturbarse en privado. En cuanto a los jóvenes con discapacidad severa o profunda, la sexualidad es mucho más limitada, consiguiendo que sólo aprendan algunas partes del cuerpo. Se comunican a través del cuerpo, caricias, abrazos... Estas personas dependen aún más de los padres y cuidadores; de tal forma que su sexualidad será básicamente, la que los padres, educadores y la sociedad podamos permitir que tengan, como afirma Pereyra (2007).<sup>4</sup>

*La educación sexual en la adolescencia: conceptos y claves fundamentales.*

La sexualidad, según López (1995), es un término muy amplio que, en primer lugar, abarca toda la vida de la persona, desde su nacimiento hasta su muerte, ya que somos seres sexuados; lo que ocurre es que en cada una de las etapas de la vida, la sexualidad se vive de forma diferente, pero en todas es muy importante. En segundo lugar, la sexualidad no se reduce sólo a genitalidad y relaciones sexuales, sino que abarca toda nuestro ser, físico, psicológico y social. En tercer lugar, la sexualidad no se limita a la reproducción, sino que a través de ella también vivimos la ternura, los afectos, la comunicación, etc.

Como la sexualidad está presente a lo largo de toda nuestra existencia, la educación sexual se hace necesaria en todas las etapas de la vida, especialmente en la adolescencia, porque es en esta etapa cuando "el aumento del impulso sexual, unido a la imitación de los comportamientos adultos, va a favorecer que chicos y chicas empiecen a acercarse con interés al otro sexo" (Oliva, 1990, p. 509).

En la educación sexual durante la adolescencia, la responsabilidad corresponde tanto a la familia como a la escuela como apunta Lameiras y Carrera (2009). De la primera, la transmisión de la mayoría de los mensajes se hace de forma implícita, porque

---

<sup>4</sup> Cfr. <http://es.slideshare.net/dorapereyra/sexualidad-y-discapacidad>

los padres no han sido educados en la dimensión sexual, por lo que el contenido de éstos suele ser inadecuado. Frente a esta educación no intencional, se pretende promover, una educación más explícita y natural que persiga un adecuado desarrollo sexual. Por su parte, la escuela, se concibe como un agente de educación sexual intencional, pero la realidad está muy lejos. A pesar de que existe una ley que ampara la educación sexual como materia transversal en el currículo escolar o como contenido específico de alguna materia, ésta no suele darse, y si se da, es a través de algún taller informativo de alguna entidad ajena al centro.

Son varios los modelos desde los que se aborda el tema de la educación sexual como apunta López (2005), entre ellos, nos encontramos: el modelo de riesgos, que interviene sólo para evitar los riesgos asociados a la salud sexual; el modelo moral, que pretende educar en la abstinencia y los valores morales de la iglesia; el modelo revolucionario, que persigue que todas las personas tengan actividad sexual satisfactoria; y el modelo biográfico y personal que persigue favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual y adquirir conocimientos y habilidades para resolver las necesidades interpersonales, afectivas y sexuales.

Si se parte del modelo biográfico y profesional, durante la adolescencia, la educación sexual deberá girar en torno a tres ejes fundamentales como señalan Lameiras, Rodríguez, Ojea y Dopereiro, (2004) el desarrollo de la identidad corporal, conociendo, aceptando y valorando el propio cuerpo; el desarrollo de una identidad sexual y de género libre de estereotipos y roles sexistas; y, la valoración de uno mismo como persona única e irrepetible.

A partir de estas tres premisas, se formularán los objetivos y contenidos de la educación sexual que se trabajarán. Para la Educación Secundaria (de los 12 a los 18 años) se desarrollarán los siguientes: "a) Favorecer el desarrollo de la identidad corporal; b) Favorecer el desarrollo de la identidad sexual y de género; c) el desarrollo de la valoración personal; d) Potenciar el desarrollo de las relaciones interpersonales; e) Conocer y valorar la diversidad de la conducta sexual; f) Favorecer la salud sexual"(Lameiras y Carreras, 2009). Por otro lado, en la discapacidad intelectual, la

educación sexual debe tener los mismos criterios y objetivos que para todos los adolescentes, eso sí, esta información debe presentarse en un nivel adecuado a la capacidad de comprensión que presenten, como indican Caricote, Esther (2012).<sup>5</sup>

### *Afectividad y educación sexual*

En Marchena, provincia de Sevilla se encuentra la asociación de personas con discapacidad intelectual dónde se realizó el presente estudio. En ella, se trabaja tanto con personas con discapacidad intelectual, como con sus familias. Los usuarios de dicha asociación son, en su mayoría adolescentes, que asisten a un instituto de la localidad de Marchena. En esta asociación son diferentes las actividades que se realizan diariamente con los usuarios, desde apoyo escolar, a actividades de ocio como ir al cine o salir a tomar algo, pasando por la práctica de ejercicio físico.

Entre las actividades que realiza, se encuentra un taller de educación sexual y afectividad desarrollado durante el pasado mes de julio. Este taller sólo fue recibido por algunos usuarios, el resto no lo realizó por diferentes causas, entre ellas, la negación de la familia. El objetivo que pretendemos, es evaluar la efectividad de dicho programa.

Para la obtención de datos, se ha administrado un cuestionario de conocimientos (Anexo 1), basado en los contenidos que se desarrollaron en el Taller de Afectividad y Educación Sexual. Este cuestionario consta de dos partes, la primera referida a conocimientos de carácter general sobre la sexualidad, y la segunda, sobre el conocimiento corporal, más concretamente, de los órganos sexuales externos tanto femenino como masculino.

La investigación se realizó con 10 usuarios de esta asociación, (6 mujeres y 4 hombres) con discapacidad intelectual leve. Sus edades oscilan entre los 16 y los 21 años de edad.

---

<sup>5</sup> Cfr. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35626140020.pdf>

La mayoría de ellos (8) tiene pareja, que asiste a la misma asociación. Se han diferenciado dos grupos, el primero beneficiario del taller anteriormente citado (grupo experimental), y el segundo, no (grupo control). Cada uno de estos grupos, está formado por 5 miembros.

El análisis de los datos se hizo de forma cuantitativa, teniendo en cuenta el número de respuestas correctas.

A continuación se muestran el porcentaje de respuestas correctas de ambos grupos.

	<b>Grupo Beneficiario</b>	<b>Grupo no beneficiario</b>
<b>Conocimiento general</b>	62,86%	30,71%
<b>Conocimiento corporal</b>	86,67%	40%
<b>Total</b>	70%	33,5%

Tabla 1. Porcentaje de respuestas correctas

Como podemos ver en la tabla 1, el grupo experimental, asistente al taller de Afectividad y Educación Sexual, ha obtenido mayor porcentaje de respuestas correctas (70%) en el cuestionario. Si tenemos en cuenta los datos referentes a cada una de las partes del cuestionario, también observamos que el porcentaje de respuestas correctas es mayor en cada una de ellas, conocimiento general (62,86%) y conocimiento corporal (86,67%). El porcentaje de respuestas correctas del grupo control es menor, tanto en la escala total del cuestionario (33,5%), como en los diferentes apartados, conocimiento general (30,71%) y conocimiento corporal (40%).

## Valoración y reflexión personal

En el cuestionario de conocimiento general, vemos que el porcentaje alcanzado por el grupo beneficiario ha sido de 62,86%, lo que indica que algunos contenidos pueden haber sido olvidados o que no quedaron muy claros, por lo que sería conveniente reali-

zar de nuevo el taller, para aclarar los contenidos oportunos, afianzar conceptos y resolver dudas que hayan podido surgir.

En el cuestionario de conocimiento corporal, el grupo beneficiario cuenta con un 86,67%, lo que indica que los contenidos quedaron más claros que en el de conocimiento general. En el grupo no beneficiario se obtuvo un 40% de aciertos, que pone de manifiesto la diferencia existente entre los dos grupos. En el conocimiento corporal, creemos de importancia identificar, conocer la funcionalidad, llamar a las cosas por su nombre y nombrarlas con normalidad, para que así se perciban estas partes del cuerpo con total naturalidad al igual que las demás. Además, de esta manera se fomentan actitudes de autocuidado.

Los resultados obtenidos por el grupo no beneficiario en ambas partes del cuestionario (30,71% en conocimiento general y 40% en conocimiento corporal) pone de manifiesto la falta de información que tiene este grupo. Esto junto con el interés mostrado a la hora de la administración del cuestionario, se percibe como ganas de informarse sobre este tema, información que pueden buscar a través de internet o en iguales, saltándose el paso de informarse a través de un adulto o una fuente fiable.

A partir de los datos obtenidos, vemos la importancia de la educación sexual en adolescentes con discapacidad intelectual para adquirir los conocimientos necesarios que le servirán para que puedan vivir su sexualidad de forma saludable.

Esto, junto con el hecho de que la mayoría de los participantes cuenta con pareja, ponen de relieve la necesidad de la realización de un nuevo taller.

## Conclusiones

Todos los participantes mantuvieron una actitud abierta a la hora de realizar el cuestionario. Pudimos observar el interés mostrado por el grupo experimental en saber sus resultados para así poder aclarar o corregir lo que ya saben. Así como sus ganas de



aportarnos todo lo que aprendieron en el taller. En el grupo control, observamos también una gran muestra de interés para entender aquellas preguntas del cuestionario de las cuales desconocían su significado.

Como anteriormente explicamos, la sexualidad implica el conjunto de aspectos biológicos, psicológicos y sociales en relación con el sexo, por lo que la educación sexual, no sólo debería tratar de los asuntos físicos y orgánicos, como la reproducción, los métodos anticonceptivos o las infecciones de transmisión sexual, sino que también debería de tratar aspectos relacionados con cuestiones psicológicas como la ansiedad, la autoestima, el enamoramiento, la comunicación, etcétera. Contenidos que hemos echado en falta en el taller realizado.

## Bibliografía

Amor, J.R (1997). *Afectividad y sexualidad en la persona con deficiencia mental*. Madrid: Cátedra de bioética.

Caricote, Esther (2012). La sexualidad en la discapacidad intelectual. *Educere* 16 (55). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35626140020.pdf>

Clemente, A (2001). Desarrollo de la sexualidad del discapacitado psíquico. Facultad de psicología. Universidad de Valencia.

*Discapacidad intelectual* (s.f.). Recuperado el 30 diciembre de 2014, de [http://creena.educacion.navarra.es/equipos/psiquicos/pdfs/di\\_definicion.pdf](http://creena.educacion.navarra.es/equipos/psiquicos/pdfs/di_definicion.pdf)

González, N (2005). La sexualidad del adolescente con discapacidad y su abordaje en el ámbito familiar. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/pnsac001/pnsac001-06.pdf>

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2001). México. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/conte->

nidos/espanol/metodologias/censos/marcoteorico3.pdf

Lameiras, M. y Carrera M.V. (2009). Educación sexual. De la teoría a la práctica. Madrid: Pirámide.

Lameiras, M., Rodriguez, Y., Ojea, M. y Dopereiro, M (2004). *Programa Agarimos: Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual*. Madrid: Pirámide. Ojos Solares. Colección Programas.

López, F. (1995). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Maiz.B y Güereca.A (2006). *Discapacidad y Autoestima. Actividades para el desarrollo emocional de niños con discapacidad física*. Sevilla: Eduforma.

Martínez-Leal et al. (2011). La salud en personas con discapacidad intelectual en España: estudio europeo POMONA-II. Disponible en: <http://www.pardo-valcarce.com/pdf/pomonall.pdf>

Molina,S. (1994): *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Aljibe.Málaga.

Núñez, B. (2010). *El hijo adolescente con discapacidad*. Disponible en: <http://www.discapacidadyfamilia.com/pdf/EI%20hijo%20adolescente.pdf>

Oliva, A. (1990). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol I: Psicología Evolutiva* (2ª edición) (pp.493-517). Madrid: Alianza Editorial, 1999.

Olvera, L. (1997). *Terapia de Juego, Aplicada en niños con discapacidad física, tesis inédita*. Universidad de Monterrey, México.

Organización Mundial de la Salud (2014). Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>

Palacios, J. y Oliva, A. (1990). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol.I: Psicología Evolutiva* (2ª edición) (p.433-45). Madrid: Alianza Editorial, 1999.

Pereira, D. (2007). Sexualidad y Discapacidad Mental. Disponible en: <http://es.slideshare.net/dorapereyra/sexualidad-y-discapacidad> Consulta: 30/12/2014

Verdugo, M.A y Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Editorial Pirámide.

### **CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS**

Datos generales.

1 Dinos tu sexo (1) Mujer (2) Hombre

2 Dinos tu edad (años) 14 15 16 17 18 19 20 21

3 Tienes pareja o ligue actualmente (1) Sí (2) No

### **CONOCIMIENTO GENERAL**

Contesta a las siguientes cuestiones con V si es verdadero o F si es falso.

- 1- El hombre que tiene un pene grande tiene mayor potencia sexual. →
- 2- Haciendo el amor en algunas posturas, la chica no se puede quedar embarazada. →
- 3- El alcohol y otras drogas son excitantes y mejoran las relaciones sexuales. →
- 4- La masturbación es propia de personas inmaduras. →
- 5- Si la mujer se lava la vagina después de hacer el amor no se quedará embarazada. →
- 6- La homosexualidad es un trastorno sexual o una enfermedad. →
- 7- El preservativo es seguro si se coloca justo antes de “correrse”, aunque antes haya habido penetración. →
- 8- Si la mujer orina inmediatamente después del acto sexual no quedará embarazada. →
- 9- Casi todos los anticonceptivos sirven tanto para evitar embarazos como infecciones sexuales (p.ej. SIDA). →
- 10- El SIDA sólo puede contagiarse cuando un chico y una chica hacen el amor. →
- 11- El coito interrumpido es un método que evita que la chica quede embarazada. →
- 12- Si la mujer no llega al orgasmo no quedará embarazada. →
- 13- La masturbación provoca problemas físicos. →

- 14- Si una chica tiene relaciones sexuales sin utilizar ningún método puede evitar quedar embarazada tomando una píldora que le da el médico cuando vea que no le baja la regla. →
- 15- Los métodos anticonceptivos no son necesarios si se tienen pocas relaciones sexuales. →
- 16- Todo contacto físico con la pareja lleva necesariamente a la relación sexual. →
- 17- La primera vez que una chica hace el acto sexual con penetración no puede quedarse embarazada porque es virgen. →
- 18- El SIDA no se transmite en las relaciones sexuales que se limitan a la penetración bucal. →
- 19- Practicando sin preservativo sexo oral puede transmitirse enfermedades, por ejemplo el SIDA. →
- 20- Cualquier persona puede contagiarse de SIDA independientemente de su nivel socioeconómico. →
- 21- Cualquiera puede contagiarse de SIDA, independientemente de su orientación sexual. →
- 22- Para un correcto uso del preservativo es necesario dejar espacio en su extremo para el fluido seminal. →
- 23- Es posible que una chica se quede embarazada si mantiene relaciones sexuales con penetración durante el periodo menstrual (la regla). →
- 24- Un mismo condón (preservativo masculino) puede ser utilizado varias veces. →
- 25- La píldora anticonceptiva previene los contagios de SIDA y otras E.T.S. →
- 26- La “marcha atrás” es una forma eficaz de evitar embarazos. →
- 27- El SIDA es enfermedad de homosexuales. →
- 28- Los hombres pueden expresar sus sentimientos y afectos frente a los demás. →



# Visión de la homosexualidad en el aula **12**

Beatriz Rodríguez Aldehuela  
Virginia León Luján

## Resumen

Este trabajo pretende abordar ciertos aspectos. Por un lado, aclarar diferentes conceptos relacionados con la diversidad afectivo-sexual y por otro aproximarse a la visión de la homosexualidad en la adolescencia y más en concreto, en un contexto educativo como son las aulas, a la vez que se ofrecen una serie de claves para la integración de la diversidad en las mismas. Además, se incluye un estudio aproximativo a la realidad de la visión sobre la homosexualidad en las aulas.

**Palabras clave:** Homosexualidad, adolescencia, contexto educativo.

## Abstract

The purpose of this paper is to examine certain issues. It intends, on the one hand, to explain some concepts regarding affective-sexual diversity and, on the other, to approach the adolescent's attitude towards homosexuality within an educational context. Some key ideas are put forward for the integration of diversity in the classroom. It also includes the survey research results that shed some light on the general perception of homosexuality in schools.

**Key Words:** Homosexuality, adolescent's attitude, educational context.

## Introducción

“No sólo somos únicos y exclusivos, sino que tenemos ‘conciencia’, pensamiento sobre nosotros mismos, de forma que nos sabemos un Yo personal, único e intransferible. No solo puedo decir, como Descartes, ‘pienso, luego existo’, sino que me reconozco, me sé, me defino, me concienzo como un Yo” (Moreno y Puche 2012, p.135)

Esta especificidad del ser humano implica también la existencia de una rica diversidad en todos los planos que debemos atender en las aulas. Un profesor debería saber identificar y conocer esta diversidad, para ello ofrecemos una serie de conceptos y definiciones y describimos cuál es la situación de la homosexualidad en la adolescencia y en el aula. Creemos que debería también poder garantizar la integración de todos los alumnos y evitar posibles riesgos de exclusión, así que ofrecemos una serie de claves para tal fin.

Además, para que esto sea posible, se debe conocer cuál es la situación actual y las opiniones del alumnado respecto a la diversidad afectivo-sexual, por lo que hemos realizado una investigación a través del análisis de un cuestionario realizado a doce alumnos de segundo curso de Educación Secundaria. La intención es obtener datos que nos permitan conocer la situación actual para poder trabajar en una dirección correcta.

## Fundamentación teórica

### *Sexo y género e identidad sexual.*

Sexo, género, identidad sexual, orientación sexual o conducta sexual son algunos conceptos que seguramente hayamos escu-



chado en muchas ocasiones pero que probablemente se hayan utilizado de manera indistinta llevándonos a equívoco. La intención de los párrafos que siguen es aclarar estos términos en pos de desenmarañar esa madeja de ideas o concepciones y arrojar un poco de luz sobre un tema tan complejo, y a menudo delicado, como el que tratamos.

En primer lugar, es preciso comenzar este viaje terminológico evidenciando la dicotomía que supone sexo y género, pues aunque erróneamente tienen a utilizarse como sinónimos, son dos cuestiones bien diferenciadas. Si bien adentrar profundamente en la naturaleza de este asunto nos llevaría irremediablemente a nombrar a filósofos tales como Michel Foucault, Judith Butler o Beatriz Preciado y sería, sin duda, provechoso, por cuestiones de espacio nos limitaremos a definir brevemente cada concepto.

Se habla de sexo para referirse a la “biofisiología sexual y de género como la forma de sentirse hombre o mujer, en este caso, influidos por la cultura” (Moreno y Puche, 2013, p.137). En este sentido, se dice que el género es performativo, mientras que el sexo haría referencia a la genitalidad y por tanto, se trata de una dicotomía biológico/social. Se puede dar, entonces, que un individuo, que ha nacido biológicamente hombre actúe de manera socialmente masculina y por tanto, sus características biológicas coincidan con lo que se supone ser masculino. En este supuesto parece no haber dilema ninguno. Sin embargo, puede suceder el caso contrario: que no coincidan; lo cual puede ser bastante más problemático y debemos comprender el drama, la incomodidad y el malestar que supone para un niño o una niña, para un hombre o una mujer, no poder aceptar este orden biológico y convencional. Esa “imposición de identidad basada en los genitales y el conjunto de asignaciones sociales que conlleva” (Moreno y Puche, 2013, p.142). Pues al final el género constituye “el conjunto de roles, tareas, comportamientos, espacios, actitudes y aptitudes que la sociedad espera que nosotras y nosotros asumamos en función de habitar un cuerpo femenino o masculino” (Ruíz 2009 apud Platero y Gómez, 2007, p.12).

El hecho de que un sujeto sienta que esta dualidad de la que

hablamos coincide en su persona o no, es independiente de su identidad sexual. Savin-Williams (2009) lo define de la siguiente manera:

La identidad sexual es una etiqueta reconocida socialmente que da nombre al sentimiento, la atracción y la conducta sexuales. Las simbolizan afirmaciones del tipo: "soy gay" o "soy heterosexual". Aunque la etiqueta específica que se escoja es una cuestión de gusto personal, las opiniones están limitadas por la dotación de posibles identidades, construidas socialmente y definidas por la cultura y el tiempo en los que uno vive (p.40)

Moreno y Puche (2013) explican entonces que:

Las personas homosexuales no aceptan normalmente las convenciones sociales asociadas al sexo biológico y suelen ser combativas con la identidad de género masculina y femenina asignada a hombres y mujeres de forma convencional; pero lo más característico de esta diversidad (por otra parte tan diversa dentro del propio grupo) es que no aceptan un "supuesto orden biológico" según el cual los hombres desean sexualmente a las mujeres y las mujeres a los hombres (p.143)

Por último, debemos considerar otros dos conceptos como son los de orientación sexual y conducta sexual. Para ello nos serviremos de la descripción de Savin-Williams (2009)

La orientación sexual se define por el predominio de los sentimientos, los pensamientos y las fantasías eróticas de uno respecto a un sexo determinado, a ambos sexos o a ninguno de los dos [...] Generalmente se considera que la orientación sexual es inmutable, estable en el tiempo, y resistente al control consciente (p.35)

Así, puede suceder que un hombre sienta deseos sexuales (orientación sexual) hacia hombres pero no se defina como homosexual (identidad sexual) así como una mujer sienta deseos por mujeres pero no se identifique como lesbiana.

Podemos decir que la conducta sexual serían las relaciones

sexuales que se mantienen y que en el caso de relaciones homosexuales son “especialmente desconcertantes” y que “es posible que dos adolescentes con una historia sexual idéntica respondan de forma opuesta cuando se les pregunta si han tenido relaciones sexuales o no” (Savin-Williams, 2009, p.39).

### *Homosexualidad y adolescencia*

Como hemos podido intuir en el punto anterior, la intersección entre sexo y género, género e identidad sexual o sexo e identidad sexual crean un mosaico muy variado de identidades y de formas de sentir que a menudo se aúnan bajo las siglas LGTB (lesbianas, gays, transexuales y bisexuales) aunque puedan llegar a realidades muy diferentes.

La adolescencia es un periodo de cambios profundos a nivel fisiológico y psicológico en el que el individuo comienza a sentir interés por descubrir su propio cuerpo, que está experimentando importantes cambios, y por establecer nuevas relaciones afectivo-sexuales. Comienza entonces a despertarse en él una nueva curiosidad por las relaciones sexuales. Como apuntan López y Oroz (1999):

La toma de conciencia de la orientación concreta del deseo puede plantear cuatro o cinco aspectos o dificultades importantes. Sobre todo en el caso de la toma de conciencia del deseo homosexual. Esto es, debido a que, en el caso del deseo heterosexual, cuando uno toma conciencia de él, se encuentra con lo que esperaba encontrarse, no así en el caso del deseo homosexual (p.94)

No obstante, la visión de la homosexualidad ha cambiado mucho a lo largo de los años. Durante muchos años ha sido considerada una patología por la OMS. Así, se observa, por ejemplo, en *La homosexualidad en el niño y en adolescente* (Lebovici y Kreisler, 1978) en el que se advierte de los peligros de la homosexualidad y los identifica con diferentes problemas psiquiátricos y complejos infantiles relacionados con la familia. A que actualmen-

te sea legal en muchos países. Esta nueva coyuntura, aunque no evita los conflictos que antes hemos mencionado, sí hace, que los jóvenes les importe muy poco “ser etiquetados de homosexuales como tampoco el propio hecho de serlo” (Savin-Williams, 2009, p.13)

### *Homofobia en las aulas*

Las aulas son el lugar donde claramente los adolescentes homosexuales están expuestos al acoso encauzado por la homofobia. Son los propios adolescentes los que suelen reconocer que exponer libremente su condición sexual, les traería problemas para su socialización con el resto de compañeros (Pichardo, 2009, pp.73-75). La actitud homofóbica por parte de tan sólo un alumno de una clase, junto a la actitud pasiva del resto de compañeros y profesorado, pueden afectar gravemente al adolescente homosexual llegando en ocasiones a extremos en los que se le puede hacer la vida imposible. Aunque como inciso, hay que decir que no siempre la homofobia se da en los alumnos homosexuales, sino que en ocasiones también se da en aquellos de por cualquier razón salen del estereotipo “normal”.

Tomamos como uno de los posibles ejemplos, los diversos estudios realizados por el Instituto de Estudios Sociales Avanzados de la Junta de Andalucía (IESA-CSIC), en los que relucen las opiniones similares de los entrevistados con respecto a la época que creen que es la más polémica para su condición de homosexualidad y la convivencia con la sociedad. Todos suelen hacer referencia a la época de su última niñez y adolescencia, localizando más concretamente como foco central el centro educativo. Sin duda, es una de las experiencias más delicadas en la vivencia de la homosexualidad ya que es el periodo y lugar donde se produce por primera vez la manifestación de la condición sexual, la cual se verá como un proceso cargado de ciertas dificultades de descubrimiento y adaptación social de la persona homosexual. Un proceso que por desgracia la mayoría de veces, termina teniendo como resultado el aislamiento o la marginación dentro del entorno escolar (Rodríguez García, 2007, p.23).

Se puede decir que la homofobia en las aulas, va de la mano de un currículo escolar que potencia el estereotipo heterosexual de la sociedad, siendo este uno de los principales problemas, ya que la homofobia se genera a través de los propios alumnos que tienden a estar en contra de lo diferente a ese estereotipo con el que están acostumbrados a vivir, generando a su vez un concepto de violencia. De nada sirven las nuevas leyes de protección sobre los matrimonios homosexuales y los diferentes privilegios, si desde la educación, no se opta por cambiar la percepción de rechazo en las futuras generaciones.

*Claves para la integración de la diversidad en el aula.*

Distintos estudios psicológicos, afirman que conocer personas homosexuales hace que se reduzcan las aptitudes homófobas. Por lo tanto, si se produjese una mayor cercanía afectiva emocional con el alumno, se evitarían conflictos de este tipo. "Se debe hacer una aproximación a la realidad homosexual desde los propios alumnos hasta el nombramiento de personajes históricos famosos con estas características" (Pichardo, 2009, pp.78-79).

Para ese acercamiento del sistema educativo al alumnado, Jares (2005) aporta las características educativas siguientes:

Características de la educación para la dignidad humana:

- Actitud y disposición personal que aprendemos en nuestra relación con los demás.
- Principio ético o valor moral para la realización personal y posibilidades de felicidad.
- Compromiso con el cambio de situaciones y estructuras injustas.
- Promover la "lectura constante" del mundo y la concientización.

Educación relacionada con:

- La compasión.
- La justicia.
- La ciudadanía democrática.
- Los derechos humanos.

(p.138)

Pero este acercamiento, no es posible sin primero tener en cuenta ciertos aspectos primarios como lo son; la adecuada formación de los docentes y el uso de materiales pedagógicos. Con la formación de los docentes se evita la transmisión de prejuicios y se llevará a cabo correctamente la resolución de los problemas. Y con los materiales pedagógicos, se haría referencia a una visión adecuada del rol del homosexual en la sociedad alejándose de los erróneos estereotipos (García Rodríguez, 2007, pp.43-44).

Además, en las claves que pretendemos ofrecer como remedio a la integración de la diversidad en el aula, no debemos olvidar prestar atención al apartado dedicado al acoso escolar recogido en el BOJA 224 (14 noviembre 2007). Partiendo de que el acoso relacionado con la homofobia, es una de las manifestaciones más conocidas dentro del ámbito educativo relacionado directamente con el punto tratado anteriormente.

Primeramente, este apartado hace referencia a la definición de acoso, con la que debemos tener en cuenta la diferenciación entre lo que es acoso o no, y así evitar posibles malas interpretaciones de los sucesos. Una situación es definida como acoso cuando, un alumno o alumna se convierte en víctima de acciones negativas de forma repetida, generando así, situaciones de desigualdad e indefensión ante el resto de compañeros. Algo que en el caso de la homofobia, sería motivo de análisis para conocer el nivel de gravedad y las distintas soluciones posibles por parte del profesorado y miembros del equipo directivo del centro. Continuan-

do posteriormente, con lo que el BOJA define como “protocolo”, que no es nada más ni nada menos que, identificar el problema y tomar las respectivas medidas para su resolución (análisis de la situación, información a familiares y profesionales...).

Con este resumen de propuestas para el tema a tratar, presenciamos sobre todo la importancia de una buena educación para eliminar los problemas de desigualdad en nuestra sociedad y concienciar a su vez a los docentes de las responsabilidades que contiene su profesión.

Y haciendo hincapié en las responsabilidades de los docentes, concluimos este apartado con una cita de Pichardo (2009):

“...todas las materias, más allá de su currículo de contenidos mínimos, deben contribuir al fortalecimiento de las capacidades afectivas del alumnado y a una aceptación de las diferencias que permita superar los comportamientos sexistas y actitudes homófobas.” (p.113).

## Desarrollo práctico

Para desarrollar esta parte práctica hemos tomado como referencia un estudio sobre las opiniones acerca de la diversidad afectivo-sexual realizado por GEHITU, asociación sin ánimo de lucro de gays, lesbianas, transexuales localizada en el País Vasco. Este estudio fue realizado en el 2012 en la provincia de Gipuzkoa y pretende generar datos para conocer y analizar la aceptación del colectivo LGTB. Para ello realizaron un cuestionario con preguntas sobre la diversidad afectivo-sexual a un total de 708 chicos y 622 chicas de tercer y cuarto curso de educación secundaria obligatoria. Este documento está disponible en formato PDF en la documentación online de la página web de la FELGTB.

Para realizar nuestra investigación hemos tomado una muestra de ocho chicas y cuatro chicos en la localidad de Arjona (Jaén). Para ello, hemos utilizado el mismo cuestionario anteriormente mencionado, aunque lo hemos reducido en preguntas que con-

sideramos muy parecidas y las hemos englobado en otras más genéricas. La intención es, por una parte, examinar los datos que hemos recogido y por otra, compararlos con el estudio original; siempre teniendo en cuenta que aunque el cuestionario sea el mismo, la diferencia cuantitativa y cualitativa es muy significativa. Por ejemplo, en nuestra muestra, el 100% de las chicas apuntan sentir atracción física y amorosa “siempre por chicos” mientras que los chicos “siempre por chicas”. Sin embargo, en el estudio original un pequeño porcentaje oscila entre otro tipo de respuestas. Todos los resultados del cuestionario que a continuación vamos a analizar, están recogidos como anexo.

Las preguntas dos, tres y cuatro de la encuesta hacen referencia a la situación de la homosexualidad en el aula. Así, se pregunta: “referido a la orientación homosexual, has escuchado o presenciado...” y las opciones son las siguientes: “insultos / rumores / burlas / amenazas / tirar cosas / palizas / exclusión”. La tercera pregunta, con las mismas opciones respuesta pregunta si alguna vez ha realizado o utilizado insultos / rumores... y la cuarta, si alguna vez te han dicho o hecho insultos / rumores... Se pretende comparar la diferencia entre testigos, autores y víctimas. En el estudio de GEHITU “la mayoría del alumnado asegura haber sido testigo de algún acto homófobo mientras que son pocos quienes se confiesan autores menos aún víctimas”, por ello se habla de agresión sin víctimas. Además, las chicas tienen más relación con los rumores y los chicos con formas más violentas. Nuestros datos coinciden en este punto. Al menos hay una respuesta positiva para la pregunta de haber escuchado o presenciado amenazas, tirar cosas o palizas, incluso hay dos respuestas positivas reconociendo que se han realizado palizas, una respuesta positiva sobre que se han realizado amenazas y tres respuestas sobre que han realizado insultos. Las chicas admiten escuchar o realizar rumores.

Las preguntas cinco, seis, siete y ocho pretenden analizar la visibilidad de gays, lesbianas transexuales y bisexuales. Así, la quinta pregunta es: “¿conoces algún gay?”, la sexta: “¿conoces alguna lesbiana?”, la séptima: “¿conoces alguna persona bisexual?” y la octava: “¿conoces alguna persona transexual?”.



Los resultados siguen la tendencia del estudio y coinciden en líneas generales. El colectivo transexual es el más desconocido, así como lesbianas y bisexuales en orden descendente. Además, es llamativo que en la encuesta realizada por GEHITU, al igual que en la nuestra, hay un número mayor de chicas que de chicos que conocen personajes famosos gays, lesbianas, transexuales o bisexuales, esto revela, como dice el estudio “una forma de consumo televisivo diferenciado entre chicas y chicos” (p.21) también es curioso el hecho de que conozcan más personajes gays que lesbianas, pues parece que esta última es la figura menos visible en los medios de comunicación.

La pregunta número nueve: ¿qué te parece que una pareja de dos hombres o mujeres muestren sus sentimientos en público de la misma manera que una pareja de hombre y mujer? (besos, abrazos, caminar de la mano...) obtiene las siguientes respuestas: una persona respondió “me da asco”, cuatro “me da igual, pero no en público”, ocho “bien” y una “NS/NC”, sin embargo, en la pregunta diez se pregunta: ¿crees que es correcto tratar con desprecio a personas a las que les gustan las personas de su mismo sexo” los datos son: doce “no”, y uno “depende”. La pregunta diez pretende recoger la visión “políticamente correcta” respecto la homosexualidad pues “en muchas ocasiones el discurso social es muy diferente al discurso interior, y con esta pregunta se pretende averiguar qué es lo que el alumnado cree que debe responder cuando se les pregunta directamente sobre el trato discriminatorio a las personas homosexuales”. Así, mientras la pregunta nueve tiene respuestas más diversas, la diez tiene una contestación prácticamente unánime.

Lo mismo ocurre con la pregunta once: ¿si un profesor/a te dice que es homosexual, gay, bisexual, transexual? Entre todas las respuestas, el 100% de nuestros encuestados, incluso los que anteriormente han demostrado menor grado de aceptación homosexual, responden “lo importante es que sea un buen profesor, no su orientación sexual”.

Las tres preguntas siguientes forman otro bloque y pretenden analizar las creencias sobre la aceptación de la homosexualidad

en diferentes contextos como la sociedad en general, la familia o el instituto. Así, se pregunta: “¿Cómo crees que se trata en la familia/instituto/sociedad en general a gays, lesbianas, bisexuales y transexuales?”. Nuestros resultados coinciden con los del estudio que tomamos de referencia, pues la familia es el ámbito en el que la homosexualidad está mejor asimilada. Las respuestas son: diez encuestados creen que se les trata “como a todos los demás” y solo dos consideran que “de forma más injusta”, en cambio en el instituto siete responden “de forma más injusta”, tres “como a todos los demás”, uno “de forma más favorable” y uno “NS/NC”. Para el trato en la sociedad en general siete responden “de forma más injusta”, cuatro “como a todos los demás” y uno “NS/NC”.

La pregunta quince: “Si tu compañero de al lado te dice que es gay/lesbiana, ¿cómo reaccionarías?” Obtiene unos resultados variados, de hecho, hay quince respuestas aunque sólo doce encuestados, pues hay quien ha respondido varias opciones aunque resulten algo contradictorias entre sí. La respuesta mayoritaria es “no cambiaría mi actitud, todo seguiría igual” y hay una diferencia sustancial entre chicos y chicas, dos frente a cinco respectivamente. Dos responden “intentaría cambiarme de sitio”, tres “no haría nada, pero me sentiría un poco incómodo” y tres: “sentiría más confianza con esa persona y la apoyaría”.

La pregunta dieciséis, diecisiete y dieciocho corresponde a las siguientes: “si fueses o pensasen que eres gay, lesbiana, bisexual, transexual ¿cuál crees que sería la reacción de tu familia/tus amistades/tus compañeros?” también coincide en respuestas con las del estudio de GEHITU y la mayoritaria para las tres preguntas es “no sé cómo reaccionarían” y para la pregunta de la familia esta respuesta va seguida de “me apoyarían”. Además, pese a que muchos de los encuestados reconocen haber sido testigo de algún tipo de agresión verbal o física a compañeros por su orientación sexual, ninguno considera que sus compañeros les rechazarían o pegarían por ello.

La pregunta diecinueve es la siguiente: “¿De cuál de estos temas te gustaría saber más? Y la respuesta puede ser múltiple entre: “sexualidad / diversidad sexual / transexualidad / relaciones

amorosas y/o de pareja / distintos modelos de familias / otros". En el estudio de GEHITU la respuesta mayoritaria es "sexualidad" mientras que nuestros datos son cinco opciones marcadas para "distintos modelos de familias" y otras cinco para "otros", solo uno para "sexualidad", otro para "diversidad sexual" y otro para "transexualidad".

La pregunta veinte: "¿Quién te gustaría que te diera información sobre estos temas de sexualidad y pareja?" concluye que para las chicas la fuente más deseada es "profesorado o personal del instituto" (cinco respuestas) seguido de "Madre/Padre" (cuatro respuestas), los chicos, en cambio responden "nadie" (dos respuestas), "profesorado" (una) y pareja (una), como en el estudio parece que "por lo general, chicos y chicas tienen un interés parecido en lo que a fuentes de información se refiere, siendo la respuesta 'no deseo que nadie me informe' la única que presenta un comportamiento muy diferente entre los dos sexos. Parece que los chicos tienen menos interés en profundizar en la temática de las relaciones afectivo-sexuales que las chicas" (p. 57).

La pregunta veintiuno: "¿Dónde consigues ahora la información sobre estos temas de sexualidad y pareja?" pretende comparar con la anterior, la información deseada y la información recibida. Cuatro chicas frente a un chico responden "profesorado o personal del instituto" siendo la respuesta mayoritaria, seguida de "amistades y compañeros/as".

La siguiente pregunta: "Si algún compañero/a te dice que su padre es gay o su madre es lesbiana, ¿Qué harías?". Las dos respuestas mayoritarias son "no cambiaría nada de mi relación con esa persona" y "agradecería que tuviese la confianza de decírmelo y le apoyaría si lo necesitase". Tan sólo un chico responde "no me gusta que haya gente así y se lo haría saber".

La última pregunta hace referencia a los diferentes modelos de familias: "Marca con una X todos los ejemplos de esta lista que consideres que son familias". Las respuestas mayoritarias son "una madre soltera y sus hijos" y "una pareja de hombre y mujer con sus hijos" con diez respuestas positivas, seguido de

“una pareja de hombre y mujer sin hijos”, seguido de “una pareja de hombre y mujer sin hijos” con nueve, “un hombre divorciado con hijos, casado con otra mujer con hijos” y “un hijo acogido por un hombre” tienen siete respuestas, mientras que “una pareja de mujeres y sus hijos que conviven sin casarse” y una pareja de hombres casados sin hijos”, seis respuestas y ninguno marca la opción “una persona que no tiene pareja y vive sola”.

## Valoración y reflexión personal

Este trabajo nos ha servido para confirmar la hipótesis inicial de la que partíamos en un principio con respecto al concepto que tienen los adolescentes en la actualidad sobre la homosexualidad. Como estudiantes que hemos pasado por el sistema educativo no somos ajenos a este tipo de cuestiones y como futuros profesores, se nos plantea este tema como un punto de alerta al que debemos prestar especial atención.

Con respecto a los autores, son llamativas las dos perspectivas a la hora de abordar esta cuestión. Una de ellas es muy esperanzadora y tiene una visión optimista asegurando que la sociedad avanza hacia el camino de la tolerancia y otra, advierte que todavía queda mucho por recorrer y debemos advertir a su vez de los peligros de la discriminación.

## Conclusiones

La visión de la homosexualidad en el aula y en la sociedad en general, como hemos recogido a lo largo del trabajo, ha evolucionado considerablemente de manera muy favorable en torno a dos vertientes: por un lado, el autoconcepto de los adolescentes homosexuales es mucho más positivo y manifiestan menos conflictos con ellos mismos. Por otro lado, la sociedad (y en este sentido, las aulas se podrían considerar pequeñas sociedades) también ha cambiado su concepto respecto a esta cuestión demostrando una mayor tolerancia y respeto. Está mal visto reconocer un rechazo explícito y condenar las conductas homosexuales,

así, podemos concluir que el trato no es tan beligerante como pudo ser años atrás.

Sin embargo, hay una escisión entre el discurso interno, es decir, la opinión que cada uno tiene sobre el tema y el discurso externo que es el que manifestamos hacia los demás y que se procura que sea políticamente correcto. En esta brecha entre discursos es en la que el profesor debería tomar un papel protagonista ya que pese a este cambio de visión, como dice Pichardo (2009):

“Las aulas y los centros de educación secundaria son concebidos por lo general como lugares no seguros para lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. De hecho, se percibe el instituto como mucho más inseguro que la familia” (p.87).

No podemos olvidar la necesidad de que el profesor no sólo se dedique a enseñar su materia sino que tome partido en el factor personal con respecto a la diversidad en el aula para fomentar el respeto y la tolerancia a fin de evitar la exclusión y la marginación social.

Además, como hemos podido comprobar a través de los resultados obtenidos en la encuesta y como verifica el estudio original, los alumnos demandan que el profesor se implique en la labor de enseñar estos temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual. Esta es una petición que no debe ser ignorada por parte de los centros educativos, pues la adolescencia es un periodo crítico en el desarrollo de su personalidad y todos estos cambios influyen tanto en su vida personal como en su rendimiento académico.

## Bibliografía

BOJA (2007). Real Decreto Legislativo de 14 noviembre. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Carol Oates, Joyce. (2006). *Sexy*. Madrid: Ediciones SM.

Gafo Fernández, Javier. (1997). *La homosexualidad: un debate abierto*. Bilbao: Desclee De Brower.

Instituto de la Mujer (2008). *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Jares, Jesús R. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza*. Madrid: Editorial Popular.

Lebovici, S.; Kreisler L. (1978). *La homosexualidad en el niño y en el adolescente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

López Sánchez, Félix. (2006). *Homosexualidad y familia: lo que los padres, madres, homosexuales y profesionales deben saber y hacer*. Barcelona: Graó.

López Sánchez, Félix; Oroz Torrez, Ángel. (1999). *Para comprender la vida sexual del adolescente*. Navarra: Verbo Divino.

Moreno Cabrera, Octavio; Puche Cabezas, Luis. (2013). *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.

Pérez Sancho, Begoña. (2005). *Homosexualidad, secreto de familia: el manejo del secreto en familias con algún miembro homosexual*. Barcelona: Egales.

Pichardo Galán, José Ignacio (ed.) (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual*. Madrid: Catarata.

Rodríguez García, María Isabel (coord.), Ramírez Troyano, Ángel, Vioque Vioque, M<sup>a</sup> José. (2007). *Homosexualidad en Andalucía*. Córdoba: Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía (IESA-CSIC).

Savin-Williams, Ritch C. (2009). *La nueva adolescencia homosexual*. Madrid: Ediciones Morata.

Schofield, Michael. (1969). *Aspectos sociológicos de la homosexualidad. Un estudio comparativo de tres tipos de homosexuales*. Barcelona: Fontanella.

Sevillano, Octavio. (2008). *Aprende a amar y sé tú mismo: la adolescencia y la amistad, la afectividad, la sexualidad, el matrimonio, la homosexualidad, los métodos anticonceptivos, el derecho a la vida*. Madrid: Cepe.

Soriano Ayala, Encarnación (coord.) (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

## Webgrafía:

*Cuadernos plural 02 Diversidad en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*. [en línea] Extremadura, 2009 [fecha de consulta: 26 diciembre 2014] Disponible en: <<http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/secundaria/i/2342/448/diversidad-sexual-en-las-aulas-evitar-el-bullying-homofobico>>

GEHITU. Opiniones sobre la diversidad afectivo-sexual [en línea] Gipuzkua, 2012 [fecha de consulta: 29 diciembre 2014] Disponible en: <<http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/investigaciones/i/3532/449/opiniones-sobre-la-diversidad-afectivo-sexual-gehitu-2011-2012>>

## Anexos

### Anexo 1: Cuestionario sobre la diversidad afectivo-sexual

**SEXO:**                      **MASCULINO** ☐      **FEMENINO** ☐

**Colorea el círculo con la respuesta o las respuestas que creas según tu opinión**

**1.- Normalmente sientes atracción física y amorosa:**

Siempre por chicos ☐

Siempre por chicas ☐

La mayor parte de las veces por chicos, a veces por chicas ☐

La mayor parte de las veces por chicas, a veces por chicos ☐

Por chicos y chicas por igual ☐

Prefiero no contestar a esta pregunta ☐

No lo tengo claro ☐

NS / NC ☐

**2.- Referido a la orientación sexual homosexual, has escuchado o presenciado...**

Insultos ☐

Amenazas ☐

Exclusión ☐

Rumores ☐

Tirar cosas ☐

Burlas ☐

Palizas ☐

**3.- Referido a la orientación sexual homosexual, has realizado o utilizado...**

Insultos ☐

Amenazas ☐

Exclusión ☐

Rumores ☐

Tirar cosas ☐

Burlas ☐

Palizas ☐

**4.- Referido a la orientación sexual homosexual, te han dicho o hecho...**

Insultos ☐

Amenazas ☐

Exclusión ☐

Rumores ☐

Tirar cosas ☐

Burlas ☐

Palizas ☐



**5.- ¿Conoces algún gay?**

- |  |  |
|--|--|
| No conoce <input type="radio"/>              | Conocidos <input type="radio"/>          |
| Amistad <input type="radio"/>                | Familiares <input type="radio"/>         |
| Compañeros de estudios <input type="radio"/> | Profesores <input type="radio"/>         |
| Personajes históricos <input type="radio"/>  | Personajes famosos <input type="radio"/> |

**6.-¿Conoces alguna lesbiana?**

- |  |  |
|--|--|
| No conoce <input type="radio"/>              | Conocidos <input type="radio"/>          |
| Amistad <input type="radio"/>                | Familiares <input type="radio"/>         |
| Compañeros de estudios <input type="radio"/> | Profesores <input type="radio"/>         |
| Personajes históricos <input type="radio"/>  | Personajes famosos <input type="radio"/> |

**7.- ¿Conoces alguna persona bisexual?**

- |  |  |
|--|--|
| No conoce <input type="radio"/>              | Conocidos <input type="radio"/>          |
| Amistad <input type="radio"/>                | Familiares <input type="radio"/>         |
| Compañeros de estudios <input type="radio"/> | Profesores <input type="radio"/>         |
| Personajes históricos <input type="radio"/>  | Personajes famosos <input type="radio"/> |

**8.- ¿Conoces alguna persona transexual?**

- |  |  |
|--|--|
| No conoce <input type="radio"/>              | Conocidos <input type="radio"/>          |
| Amistad <input type="radio"/>                | Familiares <input type="radio"/>         |
| Compañeros de estudios <input type="radio"/> | Profesores <input type="radio"/>         |
| Personajes históricos <input type="radio"/>  | Personajes famosos <input type="radio"/> |

**9.- ¿Qué te parece que una pareja de dos hombres o mujeres muestren sus sentimientos en público de la misma manera que una pareja de hombre y mujer (besos, abrazos, caminar de la mano...)?**

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| Mal, no deberían hacerlo <input type="radio"/>        | Bien <input type="radio"/>  |
| Me da asco <input type="radio"/>                      | NS/NC <input type="radio"/> |
| Me da igual, pero no en público <input type="radio"/> |                             |

**10.-¿Crees que es correcto tratar con desprecio a personas a las que les gustan las personas del mismo sexo?**

No ☐                      Depende ☐

Sí ☐                      NS/NC ☐

**11.- ¿Si un profesor/a te dice que es homosexual...?**

Sería un motivo para burlarme de él/ella ☐

Los/as homosexuales no deben ser profesores/as ☐

Se lo diría a mi familia para que pusieran una queja en el instituto ☐

Lo importante es que sea un buen profesor, no su orientación sexual ☐

Me gustaría porque creo que podría aportarme mucho ☐

NS/NC ☐

**12.-¿Cómo crees que se trata en la familia a gays, lesbianas, bisexuales y transexuales?**

De forma más injusta ☐

De forma más favorable ☐

Como a todos los demás ☐

NS/NC ☐

**13.- ¿Cómo crees que se trata en el instituto a gays, lesbianas, bisexuales y transexuales?**

De forma más injusta ☐

De forma más favorable ☐

Como a todos los demás ☐

NS/NC ☐

**14.-¿Cómo crees que se trata en la sociedad en general a gays, lesbianas, bisexuales y transexuales?**

De forma más injusta ☐

De forma más favorable ☐

Como a todos los demás ☐

NS/NC ☐

**15.- Si tu compañero/a de al lado te dice que es gay/lesbiana, ¿cómo reaccionarías?**

Intentaría cambiarme de sitio ☐

No haría nada, pero me sentiría un poco incómodo ☐

No cambiaría mi actitud, todo seguiría igual ☐

Sentiría más confianza con esa persona y la apoyaría ☐

Intentaría ligar con esa persona ☐

NS/NC ☐

**16.- Si fueses o pensasen que eres gay/lesbiana, bisexual, transexual ¿cuál crees que sería la reacción de tu familia?**

- |  |  |                             |
|--|--|-----------------------------|
| Me pegarían <input type="radio"/>        | No sé cómo reaccionarían <input type="radio"/> | NS/NC <input type="radio"/> |
| Me rechazarían <input type="radio"/>     | Me apoyarían <input type="radio"/>             |                             |
| Ignorarían el tema <input type="radio"/> | Intentarían que cambiara <input type="radio"/> |                             |

**17.- Si fueses o pensasen que eres gay, lesbiana, bisexual, transexual, ¿cuál crees que sería la reacción de tus amistades?**

- |  |  |                             |
|--|--|-----------------------------|
| Me pegarían <input type="radio"/>        | No sé cómo reaccionarían <input type="radio"/> | NS/NC <input type="radio"/> |
| Me rechazarían <input type="radio"/>     | Me apoyarían <input type="radio"/>             |                             |
| Ignorarían el tema <input type="radio"/> | Intentarían que cambiara <input type="radio"/> |                             |

**18.- Si fueses o pensasen que eres gay, lesbiana, bisexual, transexual ¿cuál crees que sería la reacción de tus compañeros/as?**

- |  |  |                             |
|--|--|-----------------------------|
| Me pegarían <input type="radio"/>        | No sé cómo reaccionarían <input type="radio"/> | NS/NC <input type="radio"/> |
| Me rechazarían <input type="radio"/>     | Me apoyarían <input type="radio"/>             |                             |
| Ignorarían el tema <input type="radio"/> | Intentarían que cambiara <input type="radio"/> |                             |

**19.- ¿De cuál de estos temas te gustaría saber más?**

- |   |   |
|---|---|
| Sexualidad <input type="radio"/>        | Relaciones amorosas y/o de pareja <input type="radio"/> |
| Diversidad sexual <input type="radio"/> | Distintos modelos de familias <input type="radio"/>     |
| Transexualidad <input type="radio"/>    | Otros <input type="radio"/>                             |

**20.- ¿Quién te gustaría que te diera información sobre estos temas de sexualidad y pareja?**

- |  |  |
|--|--|
| Padre/ Madre <input type="radio"/>                   | Profesorado o personal del instituto <input type="radio"/> |
| Hermanas/os u otros familiares <input type="radio"/> | Amistades y compañeros/as <input type="radio"/>            |
| Pareja <input type="radio"/>                         | Televisión/radio/libros/revistas <input type="radio"/>     |
| Internet <input type="radio"/>                       | Parroquia o grupo religioso <input type="radio"/>          |
| Nadie <input type="radio"/>                          | Otros <input type="radio"/>                                |

**21.- ¿Dónde consigues ahora la información sobre estos temas de sexualidad y pareja?**

- |  |  |
|--|--|
| Padre/ Madre <input type="radio"/>                   | Profesorado o personal del instituto <input type="radio"/> |
| Hermanas/os u otros familiares <input type="radio"/> | Amistades y compañeros/as <input type="radio"/>            |
| Pareja <input type="radio"/>                         | Televisión/radio/libros/revistas <input type="radio"/>     |
| Internet <input type="radio"/>                       | Parroquia o grupo religioso <input type="radio"/>          |
| Nadie <input type="radio"/>                          | Otros <input type="radio"/>                                |

**24.- Si algún compañero/a te dice que su padre es gay o su madre es lesbiana, ¿qué harías?**

- No me gusta que haya gente así y se lo haría saber ☐
- Se lo diría a todo el mundo para burlarme de él o ella ☐
- Seguiría teniendo mi amistad pero le pediría que no se lo dijera a nadie ☐
- No cambiaría nada de mi relación con esa persona ☐
- Agradecería que tuviese la confianza de decírmelo y le apoyaría si lo necesitase ☐
- NS/NC ☐

**25.- Marca todos los ejemplos que consideres que son familias**

- Una madre soltera y sus hijos ☐
- Un hombre divorciado con hijos, casado con otra mujer con hijos ☐
- Una pareja de hombre y mujer sin hijos ☐
- Una pareja de mujeres y sus hijos que conviven sin casarse ☐
- Un niño acogido por un hombre ☐
- Una pareja de hombre y mujer con sus hijos ☐
- Una pareja de hombres casados sin hijos ☐
- Una persona que no tiene pareja y vive sola ☐

Anexo 2: Resultados del cuestionario

**CUESTIONARIO SOBRE LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL**

**1.-Normalmente sientes atracción física y amorosa por:**

	chicos	chicas
Siempre por chicos		<b>8 (100%)</b>
La mayor parte de las veces por chicos, a veces por chicas		
Por chicos y por chicas por igual		
La mayor parte de las veces por chicas, a veces por chicos		
Siempre por chicas	<b>4 (100%)</b>	
No lo tengo claro		
Prefiero no contestar esta pregunta		
NS/NC		

**2.-Referido a la orientación sexual homosexual, has escuchado o presenciado...**

	Chicos	Chicas	Total
Insultos	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Rumores	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
Burlas	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
Amenazas	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Tirar cosas	<b>1</b>		<b>1</b>
Palizas	<b>1</b>		<b>1</b>
Exclusión	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**3.- Referido a la orientación homosexual, alguna vez has realizado o utilizado...**

	Chicos	Chicas	Total
Insultos	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
Rumores		<b>4</b>	<b>4</b>
Burlas	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
Amenazas	<b>1</b>		<b>1</b>
Tirar cosas			
Palizas	<b>2</b>		<b>2</b>
Exclusión			

**4.- Referido a la orientación sexual homosexual, te han dicho o hecho...**

	Chicos	Chicas	Total
Insultos		<b>4</b>	<b>4</b>
Rumores	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Burlas		<b>3</b>	<b>3</b>
Amenazas			
Tirar cosas			
Palizas			
Exclusión		<b>1</b>	<b>1</b>

**5.- ¿Conoces algún gay?**

	Chicos	Chicas	Total
No conoce	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
Amistad		<b>4</b>	<b>4</b>
Compañeros estudio		<b>1</b>	<b>1</b>
Personajes históricos		<b>1</b>	<b>1</b>
Conocidos		<b>1</b>	<b>1</b>
Familiares			
Profesores			
Personajes famosos	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**6.- ¿Conoces alguna lesbiana?**

	Chicos	Chicas	Total
No conoce	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>10</b>
Amistad			
Compañeros estudio			
Personajes históricos			
Conocidos		<b>1</b>	<b>1</b>
Familiares			
Profesores			
Personajes famosos		<b>2</b>	<b>2</b>

7.- ¿Conoces alguna persona bisexual?

	Chicos	Chicas	Total
No conoce	3	4	7
Amistad			
Compañeros estudio			
Personajes históricos			
Conocidos		1	1
Familiares			
Profesores			
Personajes famosos	1	4	5

8.- ¿Conoces alguna persona transexual?

	Chicos	Chicas	Total
No conoce	3	5	8
Amistad			
Compañeros estudio			
Personajes históricos			
Conocidos			
Familiares			
Profesores			
Personajes famosos	1	3	4



**9.- ¿Qué te parece que una pareja de dos hombres o mujeres muestren sus sentimientos en público de la misma manera que una pareja de hombre y mujer (besos, abrazos, caminar de la mano...)**

	Chicos	Chicas	Total
Mal, no deberían hacerlo			
Me da asco	<b>1</b>		<b>1</b>
Me da igual, pero no en público	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Bien	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
NS/NC		<b>1</b>	<b>1</b>

**10.- ¿Crees que es correcto tratar con desprecio a personas a las que les gustan las personas de su mismo sexo?**

	Chicos	Chicas	Total
No	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>12</b>
Sí			
Depende	<b>1</b>		<b>1</b>
NS/NC			

11.-¿Si un profesor/a te dice que es homosexual, gay, bisexual, transexual?

	Chicos	Chicas	Total
Sería un motivo para burlarme de el/ella			
Los homosexuales no deberían ser profesores			
Se lo diría a mi familia para que pusieran una queja en el instituto			
Lo importante es que sea un buen profesor, no su orientación sexual	4	8	12
Me gustaría porque podría aportarme mucho			
NS/NC			

**12.- ¿Cómo crees que se trata en la familia a gays, lesbianas, bisexuales y transexuales?**

	Chicos	Chicas	Total
De forma más injusta		<b>2</b>	<b>2</b>
Como a todos los demás	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>10</b>
De forma más favorable			
NS/NC			

**13.- ¿Cómo crees que se trata en el instituto a gays, lesbianas, bisexuales y transexuales?**

	Chicos	Chicas	Total
De forma más injusta	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Como a todos los demás	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
De forma más favorable		<b>1</b>	<b>1</b>
NS/NC	<b>1</b>		<b>1</b>

**14.- ¿Cómo crees que se trata en la sociedad en general a gays, lesbianas, transexuales y bisexuales?**

	Chicos	Chicas	Total
De forma más injusta	2	5	7
Como a todos los demás	2	2	4
De forma más favorable			
NS/NC		1	1

**15.- Si tu compañero de al lado te dice que es gay/lesbiana, ¿cómo reaccionarías?**

	Chicos	Chicas	Total
Intentaría cambiarme de sitio	1	1	2
No haría nada, pero me sentiría un poco incómodo	1	2	3
No cambiaría mi actitud, todo seguirá igual	2	5	7
Sentiría más confianza con esa persona y la apoyaría	1	2	3
Intentaría ligar con esa persona			
NS/NC			

**16.- Si fueses o pensasen que eres gay, lesbiana, bisexual, transexual ¿Cuál crees que sería la reacción de tu familia?**

	Chicos	Chicas	Total
Me pegarían			
Me rechazarían			
Ignorarían el tema			
No sé cómo reaccionarían	4	4	8
Me apoyarían	3	4	7
Intentarían que cambiara	1		1
NS/NC		1	1

**17.- Si fueses o pensasen que eres gay, lesbiana, bisexual, transexual, ¿Cuál crees que sería la reacción de tus amistades?**

	Chicos	Chicas	Total
Me pegarían			
Me rechazarían	2		2
Ignorarían el tema	3		3
No sé cómo reaccionarían	2	4	6
Me apoyarían		2	2
Intentarían que cambiara		1	1
NS/NC		1	1

**18.- Si fueses o pensasen que eres gay, lesbiana, bisexual, transexual, ¿Cuál crees que sería la reacción de tus compañeros/as?**

	Chicos	Chicas	Total
Me pegarían			
Me rechazarían			
Ignorarían el tema	2	1	3
No sé cómo reaccionarían	1	5	6
Me apoyarían		1	1
Intentarían que cambiara			
NS/NC		1	1

**19.- ¿De cuál de estos temas te gustaría saber más?**

	Chicos	Chicas	Total
Sexualidad		1	1
Diversidad sexual		1	1
Transexualidad		1	1
Relaciones amorosas y/o de pareja			
Distintos modelos de familias	1	4	5
Otros	3	2	5

**20.- ¿Quién te gustaría que te diera información sobre estos temas de sexualidad y pareja?**

	Chicos	Chicas	Total
Madre/Padre	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Hermanos/as u otros familiares		<b>2</b>	<b>2</b>
Pareja	<b>1</b>		<b>1</b>
Profesorado o personal del instituto	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Amistades y compañeros/as		<b>1</b>	<b>1</b>
Televisión/radio/libros/revistas		<b>1</b>	<b>1</b>
Internet			
Parroquia o grupo religioso			
Nadie	<b>2</b>		<b>2</b>
Otros			

**21.- ¿Dónde consigues ahora la información sobre estos temas de sexualidad y pareja?**

	Chicos	Chicas	Total
Madre/Padre		<b>3</b>	<b>3</b>
Hermanos/as u otros familiares		<b>2</b>	<b>2</b>
Pareja			
Profesorado o personal del instituto	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Amistades y compañeros/as		<b>4</b>	<b>4</b>
Televisión/radio/libros/revistas		<b>2</b>	<b>2</b>
Internet	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Parroquia o grupo religioso			
Nadie	<b>1</b>		<b>1</b>
Otros	<b>1</b>		<b>1</b>

**24.- Si algún compañero/a te dice que su padre es gay o su madre es lesbiana, ¿qué harías?**

	Chicos	Chicas	Total
No me gusta que haya gente así y se lo haría saber	1		1
Se lo diría a todo el mundo para burlarme de él o ella			
Dejaría de tener contacto con él o ella			
Seguiría teniendo mi amistad, pero le pediría que no lo dijera a nadie			
No cambiaría nada de mi relación con esa persona	1	6	7
Agradecería que tuviese la confianza de decírmelo y le apoyaría si lo necesitase	2	4	6
NS/NC			

**25.- Marca todos los ejemplos que consideres familias**

	Chicos	Chicas	Total
Una madre soltera y sus hijos	3	7	10
Un hombre divorciado con hijos, casado con otra mujer con hijos	3	4	7
Una pareja de hombre y mujer sin hijos	3	6	9
Una pareja de mujeres y sus hijos que conviven sin casarse	2	4	6
Un hijo acogido por un hombre	3	4	7
Una pareja de hombre y mujer con sus hijos	3	7	10
Una pareja de hombres casados sin hijos	2	4	6
Una persona que no tiene pareja y vive sola			



# La adolescencia: sexualidad y homosexualidad **13**

Cristina Montes Rosúa  
Marian Ponce García

## Resumen

La adolescencia es un período de transición en el que se producen una serie de cambios biológicos, intelectuales y sociales. Estos cambios tienen una alta incidencia en la conducta sexual de los jóvenes. El objetivo de este ensayo fue investigar si hay diferencias de género en cuanto a la precocidad en las relaciones sexuales de los adolescentes y la tolerancia hacia la homosexualidad y bisexualidad. Asimismo, se investigó si los adolescentes han recibido información sobre los métodos anticonceptivos y las infecciones de transmisión sexual. Para ello, se llevó a cabo una encuesta anónima en un grupo de estudiantes de primero de bachillerato ( $n = 24$ ; Edad media: 16 años; Población: Castilleja de la Cuesta). Los resultados obtenidos mostraron que la edad media de inicio en las relaciones sexuales es similar en chicos y chicas (15,25 y 15,35 años, respectivamente). Sin embargo, las chicas mostraron una actitud más abierta hacia la sexualidad y más tolerante hacia la homosexualidad y bisexualidad. Las principales fuentes de información de métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual fueron la escuela y la familia, aunque un 8% de las chicas no había recibido ninguna información sobre métodos anticonceptivos.

**Palabras clave:** Sexualidad en adolescentes. Métodos anticonceptivos. Infecciones de transmisión sexual. Homosexualidad. Bisexualidad.

## Abstract

Adolescence is a transition period in which a number of biological, intellectual and social changes are produced. These changes have a high incidence on youth sexual behavior. The aim of this work was to investigate if there are gender differences in terms of precocity in youth sexuality as well as in terms of tolerance towards homosexuality and bisexuality. Moreover, it has been investigated if youth have received information about contraceptive methods and sexually transmitted infections. For this purpose, an anonymous questionnaire was carried out in a group of students in the first year of higher secondary education ( $n = 24$ ; Average age: 16 years old; Town: Castilleja de la Cuesta). The results showed that the average age of first sexual intercourse was similar between girls and boys (15.25 and 15.35 years, respectively). However, girls showed a more open attitude towards sexuality and a more tolerant attitude towards homosexuality and bisexuality. Main sources of information about contraceptive methods and sexually transmitted infections resulted to be school and family, although 8% of girls received no information about contraceptive methods.

**Keywords:** Youth sexuality. Contraceptive methods. Sexually transmitted infections. Homosexuality. Bisexuality.

## Introducción

La adolescencia es el período psicosociológico que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez. Como bien sabemos, ésta es una etapa de cambios que tiene por regla general la problemática de aceptarse a uno mismo: física, psicológica y sexualmente. Normalmente, la adolescencia se reconoce por la sociedad por ser una fase compleja en la que la mayoría de adolescentes se sienten incomprendidos ante los demás. Los jóvenes homosexuales tienen una dificultad añadida de discriminación que tienen que superar por ciertas personas de su entorno: familia y escuela (Escobar, 2009).

Hasta principio de los años 70, el objetivo fundamental de la

investigación era conocer las causas de la homosexualidad para descubrir la forma de erradicarla. En cuanto a las diferentes explicaciones teóricas de por qué existen personas homosexuales, se puede diferenciar entre teorías biológicas y psicológicas. Según teorías biológicas, podemos encontrar tres causas: factores genéticos, las que destacan el papel de las hormonas como elementos de la orientación sexual y aquellas que pretenden demostrar la existencia de diferencias estructurales en el cerebro de homosexuales y heterosexuales. En cuanto a las teorías psicológicas, han aparecido diferentes explicaciones y aunque parten de la base de que todas ellas están adquiridas, las diferencias fundamentales entre estas teorías se encuentran en los factores del entorno de la persona o en el propio aprendizaje (Soriano, 1999, pp. 31-47).

Por otra parte, según Fitzgibbons (n.d.), psicólogo católico, los conflictos más comunes que predisponen a las personas hacia la homosexualidad son: 1- la soledad y la tristeza, 2- profundos sentimientos de ser inadecuado y la falta de autoaceptación, 3- la desconfianza y el miedo, 4- el narcisismo, 5- el excesivo sentido de responsabilidad, 6- el maltrato sexual en la niñez y 7- el enfado excesivo.

Para finalizar con las posibles causas de la homosexualidad, en una encuesta realizada a un grupo de varones homosexuales cuando los encuestados eran preguntados por cuáles creían que eran las causas de su homosexualidad, las respuestas más repetidas eran las siguientes: una relación problemática padre-hijo; haber tenido problemas con otros compañeros varones; una relación insana madre-hijo; haber sufrido abusos sexuales y rasgos de personalidad individuales. En el caso de las chicas, las causas suelen ser parecidas. Sean cual sean las causas de la homosexualidad, una cuestión innata o de elección personal, (explicaciones contradictorias por cierto), es equiparable a la heterosexualidad (De Irala, 2005, p. 28).

En este trabajo, se plantean las siguientes preguntas acerca de la sexualidad y homosexualidad en la adolescencia:

- Chicas más precoces en la sexualidad: ¿Mito o Realidad?
- ¿Dónde se informan los adolescentes en cuanto a los métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual?
- ¿Les cuesta más a los chicos conocerse a sí mismo por miedo a lo que piensen los demás?
- ¿Son menos tolerantes los chicos que las chicas ante la homosexualidad de los demás?

Mediante un pequeño estudio realizado a adolescentes de 16 años de edad media en un Instituto de Secundaria, intentaremos dar respuestas a estas preguntas.

## Fundamentación teórica

### *¿Cómo es la sexualidad en los adolescentes?*

La sexualidad se encuentra presente durante toda la existencia humana, pero en la adolescencia se vive y manifiesta de manera un poco diferente a como se expresa en otras etapas de la vida. La forma de vivir estos cambios y procesos tiene que ver con características personales (como el sexo, la edad o la personalidad) y sociales (la cultura, el nivel educativo, la religión, etc.), así como con las reacciones y demandas del mundo que te rodea. Resulta común que, en los primeros años de la adolescencia, los jóvenes se aislen un poco del mundo, prefiriendo pasar más tiempo a solas consigo mismo/a. Este hecho se encuentra relacionado con la sensación de incomodidad con el cuerpo por lo rápidos y fuertes que son los cambios. Es aquí, cuando vuelve a aparecer la autoestimulación (ya que de niños o niñas también se viven estas experiencias, solo que no tienen por finalidad alcanzar el orgasmo sino explorar el cuerpo) y las fantasías (o “soñar despierto”) que permiten liberar los deseos e impulsos sexuales que se están sintiendo. Sin embargo, la autoestimulación suele ser una actividad muy común durante toda la adolescencia, no solo al inicio. Nume-

rosos estudios dan cuenta que entre un 70 y 98% de los hombres y entre un 30 y 60% de las mujeres realizan esta conducta (Bardi, Leyton, Martínez, & González, 2005, p. 47).

A esto, se le añaden los últimos datos que existen sobre el inicio de los españoles en las relaciones sexuales y apuntan a que la edad se sitúa en los 17,9 años, según un estudio de 2006 del Instituto de la Juventud. Los expertos señalan que esta edad podría estar descendiendo y que por otra parte, el primer contacto sexual con la pareja podría iniciarse con el sexo oral. Se trata de una de las opciones preferidas por la población juvenil (Portalatín, 2012).

### *La educación sexual en los adolescentes*

En los últimos años, se ha observado una precocidad cada vez mayor en el comienzo de la actividad sexual (Ballester & Gil, 2006, p. 29) que, unido al uso insuficiente o inadecuado de métodos anticonceptivos (MA) seguros y eficaces, hace que existan situaciones de riesgo vinculadas a la sexualidad del adolescente. Entre estas situaciones de riesgo cabe destacar los embarazos no deseados y las infecciones de transmisión sexual (ITS). Según el Observatorio de Salud Reproductiva del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, se ha producido un incremento en la proporción de embarazos no deseados en la población de 15 a 19 años de edad en España, que pasaron del 94,49% en el año 1998 al 97,95% en el año 2008. Asimismo, se ha observado un auge en las ITS dentro de este grupo de población, especialmente de las infecciones por clamidias, sífilis, virus del papiloma humano y herpes virus (Hernández-Martínez et al., 2009, p. 122). Las herramientas básicas para favorecer una sexualidad juvenil libre de riesgos son la educación sexual y la disponibilidad y el buen uso de métodos anticonceptivos (Serrano et al., 2005, p. 36). Además, la educación sexual es el método preventivo más eficaz para erradicar males sociales como el machismo, la homofobia y la violencia de género.

*Homosexualidad y bisexualidad en la adolescencia*

Las relaciones homosexuales eran vistas en el mundo grecorromano con bastante naturalidad. El carácter negativo de las mismas surgió con la implantación del cristianismo. Los poetas y pensadores griegos como Píndaro, Sócrates, Platón y Aristóteles mantuvieron relaciones homosexuales. Además, prácticamente todos los emperadores romanos, mantuvieron este tipo de relaciones. Y para la gente del pueblo las relaciones no podían estar mal vistas porque los Dioses del Olimpo mantenían este tipo de relaciones sexuales (De la Iglesia, 2009, p. 50).

La homosexualidad es la atracción sexual persistente y emocional hacia alguien del mismo sexo. Es una parte de la gama de expresión sexual. Durante la niñez y la adolescencia, por primera vez muchos individuos homosexuales se percatan de su homosexualidad y pasan por la experiencia de tener pensamientos y sentimientos homosexuales. La homosexualidad ha existido a través de la historia y en diferentes culturas. Cambios recientes en la actitud de la sociedad hacia la homosexualidad han ayudado a algunos adolescentes homosexuales a sentirse más cómodos con su orientación sexual. En otros aspectos de su desarrollo, estos jóvenes son similares a los jóvenes heterosexuales.

La homosexualidad parece que suele ocurrir en edades de adolescencia:

- Interés por el mismo sexo entre los 13 y 16 años
- Primera actividad con el mismo sexo, entre los 15 y 20 años
- Primera relación amorosa, entre los 21 y 24 años.
- Ruptura con la heterosexualidad, entre los 23 y 28 años, o sea, entre la juventud y la edad adulta.

En las muchachas, todo esto suele ser más tardío (Cornellà, 2002).

En cuanto a la bisexualidad, actualmente, y según el argumento de la Federación Estatal, Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB), la bisexualidad se define como la orientación sexual de quienes sienten atracción sexual, emocional y/o romántica hacia personas de más de un género y/o sexo, no necesariamente al mismo tiempo, de la misma manera, al mismo nivel ni con la misma intensidad (Portalatín, 2013).

### *¿Quiénes son más tolerantes ante la homosexualidad?*

Numerosas investigaciones se han llevado a cabo sobre las actitudes negativas que los adultos tienen hacia los homosexuales. Estas investigaciones han puesto de manifiesto que estas actitudes están relacionadas, entre otros, con los siguientes factores: el género, la educación, la religión y la autoestima (Rampullo, Castiglione, Licciardello & Scolla, 2013, p. 309).

En cuanto al género, numerosos estudios han puesto de manifiesto que las mujeres tienen menos prejuicios hacia las personas homosexuales que los hombres. Además, las actitudes de los hombres heterosexuales son más negativas hacia los gays que hacia las lesbianas (Herek, 2000, p.7).

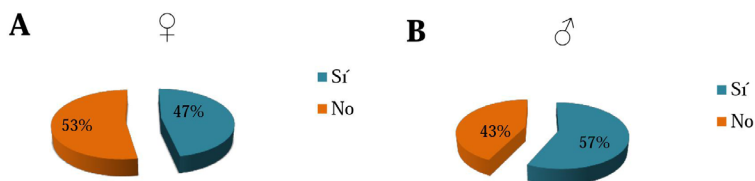
En el caso de los adolescentes, las investigaciones son más escasas, pero indican que el clima para los estudiantes homosexuales y/o bisexuales en las escuelas es negativo. Según los datos obtenidos por el Grupo Educación COGAM en la Comunidad de Madrid, una cuarta parte del alumnado tiene prejuicios respecto a la homosexualidad, bisexualidad y transexualidad. Además, un 17,85% del alumnado tiene un comportamiento homófobo al añadir insultos o reírse de un compañero agredido por ser o parecer LGTB. En este estudio, se observó que las chicas tienen menos estereotipos frente a la homosexualidad que los chicos y como consecuencia de ello, un comportamiento significativamente más respetuoso (Homofobia en las aulas, 2013).

## Desarrollo práctico

El desarrollo práctico se llevó a cabo en el grupo 1º Bachillerato B del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria I.E.S. Alixar en Castilleja de la Cuesta (Sevilla). Para ello, 24 adolescentes (7 chicos y 17 chicas) de 16 años (edad media de la clase) respondieron a una pequeña encuesta anónima principalmente dedicada a hábitos sexuales y puntos de vista sobre la homosexualidad (Ver anexo).

Con este desarrollo práctico trataremos de investigar

Si las chicas son más precoces a la hora de mantener relaciones sexuales que los chicos. Para ello, se preguntó a los estudiantes si habían mantenido relaciones sexuales (Pregunta 3). Los resultados afirmativos fueron un 47% en las chicas (Figura 1. A) frente a un 57% en los chicos (Figura 1. B). En el caso de las chicas, la edad media correspondiente a la primera relación sexual fue 15,35 años, mientras que en los chicos fue 15,25 años.

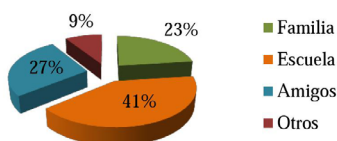


**Figura 1.** Relaciones sexuales. Se indican los porcentajes de adolescentes que han mantenido relaciones sexuales y los que no. A: Chicas. B: Chicos.

Si los adolescentes reciben información sobre los MA e ITS (Preguntas 4 y 5). Todos los chicos han recibido información sobre MA. Sin embargo el 8% de las chicas afirma que no ha recibido ningún tipo de información sobre ese tema. Las fuentes de información recibidas por los adolescentes sobre MA se indican en la figura 2. La fuente de información mayoritaria es la escuela.



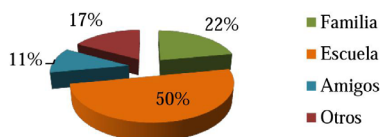
**Fuentes de información de MA**



**Figura 2.** Fuentes de información de métodos anticonceptivos.

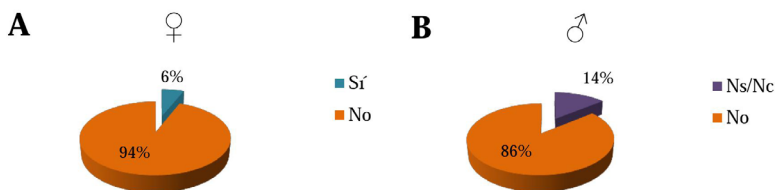
Toda la clase ha recibido información sobre ITS. Las fuentes de información se indican en la figura 3. Al igual que en el caso anterior, la fuente de información mayoritaria es la escuela.

**Fuente de información de ITS**



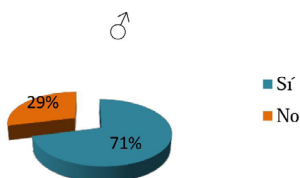
**Figura 3.** Fuentes de información de infecciones de transmisión sexual.

Los motivos por el cual se frenan (supuesto el caso) a abrirse ante una persona de su mismo sexo. En primer lugar, para determinar la orientación sexual de los adolescentes se les preguntó si eran homosexuales (Pregunta 6) o/y bisexuales (Pregunta 7). Los resultados obtenidos fueron los siguientes: el 100% del grupo se declaró heterosexual. Sin embargo, el 8% del total de la clase no contestó a la pregunta 7. Asimismo, se les preguntó si habían pensado alguna vez en tener una relación esporádica con alguien de su mismo sexo (Pregunta 8). El 6% de las chicas reconoció que lo había pensado alguna vez (Figuras 4.A), mientras que un 14% de los chicos no contestó (Figura 4.B). El resto contestó que no a la pregunta.



**Figura 4.** Relación esporádica homosexual. Se indican los porcentajes de adolescentes que han pensado alguna vez mantener relaciones sexuales homosexuales y los que no. A: Chicas. B: Chicos.

Si los chicos adolescentes heterosexuales tienen más problemas a la hora de aceptar a uno de su mismo sexo homosexual que las chicas en el mismo supuesto. Por un lado, se les preguntó si conocían a alguien adolescente homosexual (Pregunta 9). Por otro lado, se les preguntó si serían amigos de un homosexual y si lo tratarían de la misma forma que a uno heterosexual (Pregunta 10). Todo el grupo entrevistado, tanto chicas como chicos, conoce a alguien homosexual. Todas las chicas tratarían a un homosexual de la misma forma que a un heterosexual. Sin embargo, un 29% de los chicos adolescentes no trataría con la misma confianza a un homosexual de sexo masculino que a un heterosexual (Figura 5). Además, ese 29% de los chicos afirma que tendrían un comportamiento más receptivo hacia homosexuales de sexo femenino.



**Figura 5.** Amistad con homosexuales. Se indican los porcentajes de chicos que tratarían con la misma confianza a un amigo homosexual que a un amigo heterosexual y los que no.

## Valoración y reflexión personal

Según algunos autores las chicas son más precoces que los chicos. En nuestro caso la edad media de inicio en mantener relaciones sexuales es bastante similar al de los chicos (muestra de los chicos poco representativa). Aunque la mayoría de las chicas no ha mantenido relaciones sexuales, las que sí las han mantenido, empiezan antes que los chicos.

En general, los adolescentes reciben información acerca de los métodos anticonceptivos e ITS. En ambos casos, la escuela fue la mayor fuente de información, seguida de la familia y amigos. Estos datos no coinciden con los resultados obtenidos por Serrano et al. (2005), en los que las principales fuentes de información son los amigos y con menor peso los centros educativos y los servicios sanitarios (p. 285). Además, en nuestro caso, un 8% de las chicas no ha recibido ninguna información sobre MA. En este sentido, sería conveniente incluir la educación sexual como materia en el currículum escolar así como fomentar la colaboración con las familias y/o tutores.

Hoy en día, a pesar de los avances de la sociedad española frente a la homosexualidad, parece que hay cierto recelo a la hora de que los adolescentes definan su orientación y se muestren naturales ante esos temas. En nuestro caso, un 8% del grupo no contestó a la pregunta ¿eres bisexual? Esto puede ser por varios motivos:

A pesar de que la encuesta es anónima, los estudiantes estaban sentados por parejas. Por lo tanto, puede ser que dentro de ese 8% hubiera alguien bisexual y no contestar a la pregunta por miedo a discriminaciones o bullying (Cornellà, 2012, p. 179).

También, debido a que no tengan clara su orientación sexual o no se lo hayan planteado.

Por otro lado, en cuanto a mantener relaciones esporádicas homosexuales, un 6% de las chicas mostró una actitud positiva, mientras que el 14% de los chicos ni si quiera contestó a la pre-

gunta. El resto respondió que no. Este hecho se podría explicar porque los hombres se preocupan más que las mujeres sobre su apariencia heterosexual y en no dañar su rol sexual masculino.

Respecto al trato con homosexuales, las chicas son más tolerantes que los chicos adolescentes. Según Varela y Paz (2010): "el bajo porcentaje de rechazo por parte de las chicas es signo de la discriminación social que hasta hace pocos años ha sufrido la mujer, lo que la hace más tolerante en esta cuestión" (p. 78). Un 29% de los chicos afirma que no trataría igual a un amigo homosexual que a uno heterosexual. De este modo, éstos afirman que discriminarían su actitud según fueran lesbianas o gays, siendo más positiva hacia el primer grupo. Estos datos coinciden con los obtenidos por Anderssen (2002), en los que se observó que los hombres tenían actitudes negativas más fuertes hacia los gays que hacia las lesbianas (p. 133). Algunas teorías explican este hecho debido a que compartimos un "sistema de creencia generalizada de género" (Kite & Whitley, 1996, p. 337), que nos dice lo que significa ser hombre y mujer, masculino y femenino.

## Conclusiones

Prácticamente no hay diferencias entre chicos y chicas en la edad de inicio en las relaciones sexuales.

Según la edad media de inicio en las relaciones sexuales, tanto en chicos y chicas, es cierto que disminuye a lo largo del paso del tiempo (17,9 años en 2006 frente a 15,30 actualmente).

Esta precocidad en las relaciones sexuales están relacionadas con un aumento de errores por falta de madurez e inexperiencia, como enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados.

A pesar de los datos bibliográficos, las mayores fuentes de información sobre métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual son la escuela y la familia. Sin embargo, un 8% de las chicas no ha recibido ningún tipo de información sobre los mé-

todos anticonceptivo. Estos datos indican la necesidad de incluir la materia de educación sexual en el currículum escolar.

Se ha investigado si los chicos son menos abiertos en relación a la sexualidad que las chicas. Un 8% de la clase no quiso contestar si era bisexual. Además, un 14% de los chicos no contestó si mantendría relaciones esporádicas homosexuales, mientras que un 6% de las chicas contestó afirmativamente. Estos datos indican que, en general, todavía hay cierto miedo por parte de los adolescentes a mostrarse libre en las relaciones sexuales. Concretamente, los chicos muestran una actitud menos abierta a la hora de mantener relaciones esporádicas homosexuales.

Se ha analizado si los chicos son menos tolerantes ante la homosexualidad que las chicas. Todas las chicas afirmaron que tratarían igual a un amigo homosexual que a uno heterosexual, mientras que un 29% de los chicos no lo haría. Además, este 29% de los chicos afirma que haría una discriminación positiva hacia las lesbianas. Estos datos demuestran que: a) las chicas son más tolerantes que los chicos adolescentes en el trato con homosexuales; b) los chicos tienen más estereotipos frente a la homosexualidad.

A pesar de la diferencia en número entre chicas (17) y chicos (7 personas), el porcentaje de chavales que afirma que no trataría de la misma manera a homosexuales que a heterosexuales es alto. Una muestra representativa llevaría a datos mucho más evidentes.

## Bibliografía

Altemeyer, B. (2003). Why do religious fundamentalists tend to be prejudiced? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 13, 17-28.

Anderssen, N. (2002). Does contact with lesbians and gays lead to friendlier attitudes? A two year longitudinal study. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 12, 124-136.

Ballester, R., & Gil, M. D. (2006). La sexualidad en niños de 9 a 14 años. *Psicotherma*, 18 (1), 25-30.

Bardi, L. A., Leyton, C., Martínez, V., & González, E. (2005). Identidad Sexual: proceso de definición en la adolescencia. *Docencia*, 26, 43-51.

Cornellà, J. (2002). Identidad y orientación sexual en el niño y en el adolescente: guía para profesionales de salud. *Medwave*, 2, (1). Disponible en: <http://www.medwave.cl/link.cgi/Medwave/PuestaDia/Congresos/1212>

Cornellà, J. (2012). Bullying y homofobia en el instituto. *Anales de Pediatría continuada*, 10 (3), 178-181.

De Irala, J. (2005). *Comprendiendo la homosexualidad*. Pamplona: Eunsa.

De la Iglesia, S. (2009). *Por qué la bisexualidad nos hace humanos*. Lulu.com editorial.

Escobar, J. (2009, noviembre). *La sexualidad en los adolescentes*. Disponible en: <http://www.monografías.com/trabajos76/sexualidad-adolescentes/sexualidad-adolescentes2.shtml>

Fitzgibbons, R. (n.d.). *Factores causantes de la homosexualidad*. Disponible en: <https://www.aciprensa.com/Familia/factores.htm> (Consultado el 29 de diciembre de 2014).

Herek, G. M. (2000). Sexual prejudice and gender: Do heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men differ? *Journal of Social Issues*, 56 (2), 251-266.

Hernández-Martínez, A., García-Serrano, I., Simón-Hernández, M., Coy-Auñón, R., García-Fernández, A. M., Liente-Peñarriba, E.,... Mateos-Ramos, A. (2009). Efectividad de un programa de educación sexual en adolescentes acerca de la adquisición de conocimientos y cambios de actitud ante el empleo de métodos anticonceptivos. *Enfermería clínica*, 19 (3), 121-128.

*Homofobia en las aulas 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* (2013). Disponible en: <http://www.cogam.org/secciones/educacion/documentos-educativos>.

Kite, M. E., & Whitley, B. E., Jr. (1996). Sex differences in attitudes toward homosexual persons, behaviors, and civil rights: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 336–353.

Observatorio de salud reproductiva. Consejo superior de investigaciones científicas. CSIC. (Consultado el 2 de enero de 2015). Disponible en: <http://www.saludreproductiva.com/datos.html>

Portalatín, B.G. (2012, 21 de agosto). Los jóvenes se sienten más seguros con el sexo oral. *El mundo*. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2012/08/20/noticias/134547730.html>

Portalatín, B. G. (2013, 25 de noviembre). Los secretos de la bisexualidad. *El Mundo*. Disponible en: <http://www.elmundo.es/salud/2013/11/25/529300ec0ab74087068b458d.html>

Rampullo, A., Castiglione, C., Licciardello, O., & Scolla, V. (2013). Prejudice toward gay men and lesbians in relation to cross-group friendship and gender. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 308-313.

Serrano, I., Dueñas, J. L., Bermejo, R., Coll, C., Doval, J. L., Lete, I., ... Parrilla, J.J. (2005). Actividad sexual e información y uso de métodos anticonceptivos en la juventud española: resultados de una encuesta nacional. *Progresos de Obstetricia y Ginecología*, 48 (6), 283-288.

Soriano, S. (1999). *Cómo se vive la homosexualidad y el lesbianismo* (pp. 31-47). Salamanca: Amarú ediciones.

Varela, M., & Paz, J. (2010). Estudio sobre conocimiento y actitudes sexuales en adolescentes y jóvenes. *Revista Internacional de Andrología*, 8 (2), 74-80.



## Anexo:

### **Encuesta sobre sexualidad en adolescentes.**

Le aseguramos que esta encuesta es anónima. Agradecemos su ayuda al responder estas preguntas.

**1. Edad:**

**2. Sexo:**     H             M

**3. ¿Has mantenido relaciones sexuales?**             Sí     No

Si la respuesta es sí:

**¿A qué edad has mantenido relaciones sexuales por primera vez?**

**4. ¿Has recibido información sobre los métodos anticonceptivos?**     Sí     No

Si la respuesta es sí:

**¿Dónde?**

**A) Familia**

**B) Escuela**

**C) Amigos**

**D) Otros**

**5. ¿Has recibido información sobre las enfermedades de transmisión sexual?**

      Sí     No

Si la respuesta es sí:

**¿Dónde?**

**A) Familia**

**B) Escuela**

**C) Amigos**

**D) Otros**

**6. ¿Eres homosexual?**                      Sí      No

Si la respuesta es sí:

**¿Lo has hablado con tus padres?**                      Sí      No

Si la respuesta es sí:

**¿Cómo han reaccionado tus padres?**

**7. ¿Eres bisexual?**                      Sí      No

Si la respuesta es sí:

**¿Lo has hablado con tus padres?**                      Sí      No

Si la respuesta es sí:

**¿Cómo han reaccionado tus padres?**

**8. ¿Has pensado alguna vez en tener una relación esporádica con alguien de tu mismo sexo? ¿Por que?**

**9. ¿Conoces a alguien adolescente que sea homosexual?**                      Sí      No

Si la respuesta es sí:

**¿De qué sexo?**

**A) Hombre**

**B) Mujer**

**10. ¿Serías amigo de un homosexual? ¿Lo tratarías igual que a uno heterosexual?**

# **Cambios evolutivos y normativos en la adolescencia** 14

Jesús Luengo Mazo  
Manuel Valonero Zamudio

## **Resumen**

La adolescencia es un período psicosociológico que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez en la que también tiene lugar el desarrollo puberal. Durante este tiempo el chico y la chica experimentan cambios biológicos, cognitivos y sociales. Dichos cambios afectarán de distinta manera a los chicos y a las chicas, haciendo que tengan diferentes desarrollos en la construcción de su persona. Además de por los cambios, los chicos y chicas también se van a ver influenciados por su entorno y la problemática de las situaciones reales de la vida cotidiana. En este estudio podremos ver los cambios más relevantes y sus características, conociendo cómo de conscientes son los adolescentes de dichos cambios.

## **Abstract**

Adolescence is a psychosocial period characterized by the transition between childhood and adulthood in which also happens pubertal development. During this time the boy and girl experience biological, cognitive and social changes. These changes will affect differently the boys and girls, causing them to have different developments in the construction in their personalities. In addition to the changes, the boys and girls are also going to be influenced by their environment and the problems of the real situations of everyday life. In this study we will see the most relevant changes and their characteristics, knowing how teenagers are aware of such

changes.

## Introducción

En este tema trataremos de explicar diferentes aspectos importantes que se dan normalmente en la adolescencia y que, por regla general, afectan de manera muy influyente en el desarrollo de las personas durante la segunda década de su vida.

La adolescencia, aunque puede ser un período tormentoso, es superada sin excesivas estridencias por la mayoría de los adolescentes y sus padres. (Casas y Ceñal, 2005).

Hablaremos principalmente de los cambios que el niño o niña experimentan, tanto en su cuerpo como en su mente de cara al desarrollo evolutivo como persona clasificándolos en tres grandes bloques: **cambios fisiológicos** que, como su palabra indica, se trata de cambios que se producen a nivel físico; **cambios cognitivos** donde se harán referencias a las nuevas capacidades mentales que adquiere el adolescente, tales como la metacognición y la capacidad de abstracción (cualidades inexistentes en los niños y las niñas); **cambios sociales**, donde se explicará cómo todos estos cambios afectan a las relaciones sociales con otras personas, ya sean mediante relaciones entre iguales, con la familia u otros grupos.

En este estudio, realizamos también un caso práctico en el cual, a través de un cuestionario realizado a una clase de 1º de bachillerato con 22 alumnos de un centro público de Sevilla, conoceremos más sobre los cambios que están viviendo. A partir del análisis de los resultados sacaremos las conclusiones pertinentes.

## Desarrollo teórico

El desarrollo teórico lo abordaremos agrupando en tres grandes grupos los cambios a los que se ven sometidos los adolescentes: cambios fisiológicos, cambios cognitivos y cambios

sociales.

### *Cambios fisiológicos*

Antes que nada es importante hacer una diferenciación sobre dos conceptos importantes y que a veces se confunden como lo son la pubertad y la adolescencia.

Definimos pubertad como el conjunto de cambios físicos que se dan a lo largo de la segunda década de la vida y transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto sexualmente maduro. La pubertad viene determinada biológicamente por lo que es un proceso natural y universal.

Por el contrario, la adolescencia es un período psicosociológico que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez. La adolescencia no es un proceso natural ni universal. (Palacios y Oliva, 1999).

Decir también que la vida humana es un proceso evolutivo lleno de cambios en el tiempo y debido a esto, en el hombre y mujer se producen también cambios de diversos tipos con el fin de adaptarse a estas nuevas situaciones.

La pubertad va a hacer que los niños y niñas, antes tan iguales físicamente excepto en sus órganos sexuales, empiecen a verse diferentes y se diferencien los cuerpos masculinos de los cuerpos femeninos.

El proceso de transformación física es puesto en marcha por una serie de mecanismos hormonales que desencadenan un largo proceso de cambio que presenta un patrón diferente para chicos y chicas. Estos mecanismos hormonales se inician debido a la actividad del hipotálamo, que envía señales a la hipófisis o glándula pituitaria para que ésta comience a secretar importantes cantidades de hormonas gonadotróficas. (Iglesias, 2013). Estas hormonas van a estimular el desarrollo de las gónadas sexuales (ovarios en la mujer y testículos en los hombres), que empieza-

rán a producir hormonas sexuales, cuya presencia en la sangre aumentará en relación con los niveles que existían en los años anteriores. Este alto nivel de hormonas sexuales, sobre todo la testosterona en los chicos y la progesterona y los estrógenos en las chicas, será el responsable de los cambios físicos que van a tener lugar. Aunque pueden existir otros factores implicados, el momento en el que el hipotálamo pone en funcionamiento toda esta maquinaria endocrina parece estar determinado por el peso corporal o por la proporción de grasa en relación con el peso.

En los chicos, la primera manifestación de los cambios es el aumento del tamaño de los testículos, seguido de un tímido surgimiento del vello púbico sin pigmentar, el crecimiento del pene y un primer cambio de voz. Uno o dos años más tarde aparece el vello facial y el de las axilas.

El vello púbico se irá volviendo más pigmentado y abundante, comenzando la producción de espermatozoides. También y muy característico serán la grasa en el pelo y la cara, y la aparición del acné como consecuencia de la secreción de andrógenos. El vello corporal se extenderá a pecho, brazos y piernas.

En las chicas, la primera manifestación es el desarrollo mamario, llegando a crecer durante cinco años normalmente. Las caderas comienzan a redondearse y a aparecer el vello púbico. La pelvis se ensanchará y aumentará la grasa corporal. Útero, vagina y el resto de componentes del órgano reproductor femenino aumentan más adelante su tamaño, mientras que el vello crece deprisa y pigmentado, primero en el pubis y luego en las axilas. La menstruación o menarquia será uno de los últimos cambios puberales teniendo lugar normalmente sobre los doce años y marcará el inicio de la madurez sexual de las chicas. (Palacios y Oliva, 1999).

El crecimiento repentino es uno de los primeros signos de la pubertad. Tiene lugar a partir de los diez años en las chicas y los doce en los chicos, comenzando así una etapa de crecimiento corporal y de peso que va acompañado de un cambio en la distribución de las proporciones del cuerpo. En las chicas la fase de

crecimiento es más corta terminando a los 14-15 años, dura por tanto cuatro o cinco años, mientras que en los chicos termina hacia los 18, durando por lo tanto dura unos seis años. Cuando esta irrupción cesa, el chico o chica ha alcanzado su estatura adulta. (Lara, 1996).

Otros de los aspectos que está teniendo lugar al mirar retrospectivamente es la tendencia secular del desarrollo, que consiste en la tendencia a aumentar de peso, talla y maduración y que se observa a través de los años en países desarrollados y en vías de desarrollo. Los niños, niñas y los adultos tienden a ser más grandes que sus padres y sus madres presentando un desarrollo puberal más precoz. Esto se atribuye a cambios ambientales como una mejor nutrición y una mejor atención en la salud. (Morla, 2002).

### *Cambios cognitivos*

Como acabamos de ver, en el niño y la niña tienen lugar una serie de cambios que transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto con capacidad para la reproducción (pubertad) siendo esto muy distinto al cambio psicosociológico (adolescencia) que se prolonga varios años más y que se caracteriza por esa transición entre la infancia y la adultez. (Palacios y Oliva, 1999).

A parte de dichos cambios fisiológicos, en la mente del adolescente tienen también lugar cambios cognitivos muy importantes. Durante la adolescencia se desarrolla el pensamiento abstracto y se adquiere el último estadio del desarrollo cognitivo: el pensamiento formal. Como dice Muñoz (2015) dicho pensamiento formal es el estadio adulto de la mente, lo cual no implica que se haya alcanzado la madurez intelectual, ya que puede que dicha madurez no se logre en la vida si no se reciben los suficientes estímulos educativos y culturales.

Una manera de entender cómo funciona dicho pensamiento formal es a través de la experimentación tal y como Piaget e Inhelder (1955) hicieron. Ambos realizaron una serie de experi-

mentos físicos tales como la igualdad de los ángulos de incidencia y reflexión, la flotación de los cuerpos, las oscilaciones de un péndulo, el equilibrio en una balanza, etc...

Podemos destacar cuatro rasgos funcionales de la inteligencia formal. (Martín, Aguilar, Navarro y Sanchez-Sandoval, 2011):

**Lo real como un subconjunto de lo posible:** Esta capacidad hace que el adolescente pueda pensar sobre posibles casos hipotéticos y que nunca han tenido lugar, en contraposición con la niñez, donde el niño/a solo piensa sobre *lo que es*. En la niñez lo posible es un subconjunto de lo real. El adolescente por el contrario parte de la posibilidad para llegar a la realidad teniendo un universo de posibles soluciones para un problema dado.

**Razonamiento hipotético-deductivo:** Gracias a él, el adolescente puede usar el método científico (formular hipótesis, plantear experimentos y comprobar dichas hipótesis) y emplear técnicas de control de variables (estrategia donde se mantienen constantes todas las variables excepto una de ellas, que es la que se va variando para comprobar la dependencia de dicha variable sobre el resultado final independientemente del resto).

**Lenguaje proposicional:** Mediante dicho rasgo, el adolescente no necesita de una realidad empírica para resolver un problema. Es capaz de razonar sobre relaciones lógicas entre diversas proposiciones.

**Naturaleza combinatoria:** Un ejemplo claro de esta capacidad se da cuando preguntamos a un/a niño/a por cuántas combinaciones diferentes se pueden hacer con cuatro chalecos, tres pantalones y dos zapatos. Un/a niño/a escogerá sin ninguna sistematización las prendas, sin llegar a una conclusión clara, mientras que un adolescente seguirá una forma sistemática donde fijando una de las prendas, combinará el resto.

Por todo ello, el adolescente tiene la capacidad de reflexionar sobre su propio pensamiento y pudiendo construir sus



propias teorías. “El hecho de que estas teorías sean poco profundas, poco hábiles y sobre todo por lo general poco originales no es importante: desde el punto de vista funcional, estos sistemas presentan la significación esencial de permitirle al adolescente su inserción moral e intelectual dentro de la sociedad de adultos, sin hablar aún de su programa de vida y sus proyectos de reforma”. (Inhelder y Piaget, 1955, p. 286).

### *Cambios sociales*

Esta capacidad que acabamos de ver marcarán los cambios sociales y normativos del adolescente ya que esta capacidad hará que se produzcan ciertos efectos sobre la personalidad y la conducta como: idealismo, discrepancia, conformidad, autoconciencia y egocentrismo... (Rice, 1997). Por tanto, socialmente, los adolescentes se verán sometidos a cambios. Se dará una mayor relación con los iguales y tendrá lugar una búsqueda de mayor autonomía que producirá cambios en el entorno familiar y en donde tendrá que darse un reequilibrio entre las partes (padres y madres con sus hijos/as adolescentes) sin que ello implique la aparición de conflictos graves. (Oliva, 1999).

Esa búsqueda de una mayor autonomía, junto con esos conflictos que puedan surgir, podría ser la causa de una disminución de la percepción del apoyo paterno que tienen los adolescentes. (Musitu y Cava, 2001). Por ello el apoyo en relaciones con los iguales será de vital importancia para el logro de la formación de la identidad, y no solo en el ámbito de las relaciones sociales, sino también en el ámbito escolar. (Zacarés, Iborra, Tomás y Serrá, 2009).

Es en esta etapa de la vida donde también empiezan a darse las primeras relaciones de pareja (el adolescente busca también su identidad sexual, siendo en esta etapa donde se define sexualmente hablando). Es importante destacar la importancia que estas primeras relaciones tienen en el desarrollo adolescente. (Sánchez, Ortega, Ortega y Viejo, 2008).

A pesar de todo esto, los padres, madres y la familia en general continúan siendo una influencia muy importante para el ajuste y el desarrollo adolescente, siendo muy importante que los padres y madres comprendan que, aunque las relaciones cambien, pueden seguir siendo muy gratas y enriquecedoras. (Oliva, 2006). Prueba de la importancia de la figura de los padres son las investigaciones sobre los estilos disciplinarios de éstos, siendo los padres democráticos (es decir, aquellos que combinan el control no coercitivo con el afecto y la comunicación) los que harán que sus hijos e hijas tengan menos problemas de disciplina, un desarrollo más saludable y mejores resultados académicos, así como una adecuada actitud. (Darling y Steinberg, 1993).

## Desarrollo práctico

Para el desarrollo práctico, hemos realizado un cuestionario a un grupo de adolescentes pertenecientes a una clase de 1º de Bachillerato con 22 adolescentes de dieciséis años de edad media, de los cuales nueve son chicos y el resto chicas. El objetivo de dicho cuestionario es conocer hasta qué puntos son conscientes los adolescentes de los cambios evolutivos que tienen lugar en su cuerpo.

Para ello hemos elaborado el cuestionario adjunto en el anexo. En él, tras un texto introductorio, hemos clasificado las preguntas en bloques para de ese modo parezca más corto. (Fernández, 2007).

Los resultados obtenidos quedan expuestos en las siguientes tablas:

RESPECTO A LOS CAMBIOS FÍSICOS	
Chicos	Chicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se vuelven más agresivos en general.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ganan en fuerza, lo cual les ayuda a tener una mejor autoestima.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experimentan cierto rechazo hacia su cuerpo, haciéndoles menor autoestima.</li> </ul>
<i>El cambio que más destacan</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>El cambio más importante desde el punto de vista físico lo han tenido en su fuerza y masa muscular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El cambio más importante desde el punto de vista físico está en sus caderas y pecho.</li> </ul>

*Tabla 1: Resultados de la encuesta sobre los cambios físicos.*

RESPECTO A LOS CAMBIOS COGNITIVOS	
Chicos	Chicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos sin excepción han experimentado un cambio en su forma de pensar.</li> <li>Le dan muchas vueltas a la cabeza.</li> <li>Mayor confianza en los demás (amigos y amigas).</li> <li>Muchos destacan la importancia de pensar y decidir por ellos mismos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dan poca importancia a lo que los demás piensan sobre ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dan importancia a lo que los demás piensan sobre ellas.</li> </ul>
<i>El cambio que más destacan</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Los cambios de estados de ánimo.</li> </ul>	

*Tabla 2: Resultados de la encuesta sobre los cambios cognitivos.*

RESPECTO A LOS CAMBIOS SOCIALES	
Chicos	Chicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La relación con su familia no ha cambiado a penas o ha mejorado respecto a los años de niñez.</li> <li>• Todos ellos dicen que no podrían vivir sin sus amigos y amigas.</li> <li>• La mayoría piensa que en alguna ocasión hablan sobre ellos o ellas.</li> </ul>	
<b><i>El cambio que más destacan</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay unanimidad al respecto</li> </ul>	
<b><i>El cambio que más les afecta</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cambios de estados de ánimo, lo cual dificultan la relación en sus casas.</li> </ul>	

**Tabla 3: Resultados de la encuesta sobre los cambios sociales.**

Casi todos los resultados están dentro de lo que cabría esperar, pero hay algunos aspectos (algunos más sutiles que otros) que queremos destacar y que es realmente el objeto de nuestro estudio.

Nos ha llamado la atención que, casi por unanimidad, la relación con la familia no solo no ha empeorado, sino que en gran medida ha mejorado, en contra de lo que cabría esperar. Es curioso también destacar que dentro de los cambios cognitivos, la única diferencia de un sexo a otro la hemos constatado cuando hablamos de la importancia de lo que los demás piensen sobre ellos o ellas. Las chicas se preocupan más por este tipo de cuestiones que los chicos, fruto probablemente de un desarrollo cognitivo más maduro y complejo que el de los chicos.

El aspecto más sutil de todos no es precisamente nada de lo que los muchachos y muchachas nos han contado, sino precisamente de lo que no nos han contado. Es curioso observar cómo una de las habilidades más destacadas y adquiridas en la adolescencia, como la metacognición (pensar sobre los pensamientos), no ha sido mencionada por ninguno de los adolescen-

tes consultados.

Dicho hecho puede ser una de las causas por las cuales el adolescente se sienta incomprendido por su entorno ya que de repente se ve con una capacidad (pensar sobre lo que piensa) que le conduce a pensar sobre lo que los demás también pueden pensar sobre él o ella. Y es ahí donde entran los conflictos sociales.

## Valoración y reflexión personal

El aspecto físico es algo muy importante para los adolescentes. Es precisamente durante esta etapa donde se producen los cambios que convertirán su cuerpo en adulto y es aquí donde la sociedad tiene un papel fundamental ya que es a ella a quien le pertenecen los ideales de belleza. Problemas como la anorexia y la bulimia son un claro ejemplo de cómo la sociedad afecta en nuestros adolescentes. Es digno por tanto que, como futuros profesores y educadores que seremos, reflexionemos sobre qué valores queremos inculcar en nuestro alumnado.

Por otra parte es muy interesante observar también cómo de conscientes son los adolescentes (y las personas en general) a la hora de observarse a sí mismos. Los adolescentes están en continuo cambio, tanto físico como mentalmente y no siempre son conscientes de todos esos cambios, y esto mismo ocurre también en las personas adultas. Tener un autoconcepto objetivo y realista de cada uno es fundamental para poder desarrollarse como persona y poder ayudar a los demás en nuestra labor como educadores. Es vital conocer lo bueno y lo malo de uno mismo porque en muchas ocasiones infravaloramos nuestras virtudes y agrandamos nuestros defectos, lo cual nos llevará a ser una persona de carácter depresivo. Tampoco es recomendable lo contrario, pues nos llevará a ser una persona egocéntrica y soberbia. Como decía Confucio, la sabiduría consiste en saber que se sabe lo que se sabe, y que no se sabe lo que no se sabe.

No debemos olvidar que la educación de los adolescentes

no sólo es competencia de los profesores/as y de los padres y madres. Es competencia de toda la sociedad, porque es en ella donde el adolescente pretende integrarse.

## Conclusiones

En este estudio hemos visto que las habilidades que el adolescente adquiere durante esta etapa les marcarán luego para el resto de sus vidas. Como hemos visto, la adolescencia es una etapa llena de inestabilidades tanto físicas como emocionales, por ello es fundamental hacer hincapié en la educación del adolescente, haciéndoles conscientes y partícipes de dichos cambios, tanto desde la escuela como desde la familia. Muñoz-Rivas y Graña (2001) encontraron que una buena relación de los adolescentes con los padres son factores que protegen al adolescente frente al consumo de drogas.

Debemos de ser conscientes también de que la adolescencia es algo más que una etapa de transición (ya que estamos hablando de una transición que puede abarcar más de ocho años) y en la cual, los adolescentes cada vez se van más tarde de casa y comienzan a madurar socialmente a edades más tempranas. (Coleman y Hendry, 2003). Por ello debemos darle la importancia que se merece, educativamente hablando.

Como educadores, debemos también aprovechar que durante la adolescencia "el organismo se encuentra en el clímax de su vitalidad y potencia" (Erikson, 1972, p. 52) para sacar lo mejor de dicha energía y potenciar así su creatividad convirtiéndolos en hombres y mujeres de bien y de provecho.

## Bibliografía

Casas Rivero, J.J., Ceñal González Fierro, M.J., (2005). *Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales*. Consultada el 13 de enero de 2015, en [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo\\_adolescente\(2\).pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente(2).pdf)

Coleman J. C. y Hendry L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Erikson, E. H. (1972). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496.

Fernández Núñez, Lissette. (2007) ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Butlletí LaRecerca*, ficha 8.

Iglesias Diz, J.L., (2013). *Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales*. Consultada el 12 de enero de 2015, en <http://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf>

Inhelder, B., Piaget, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Lara Alberca, J.M. (1996). Adolescencia: cambios físicos y cognitivos. *Revista: Facultad de Educación de Albacete*, (4), 121-128.

Martín, C., Aguilar, M., Navarro, J. I., y Sánchez-Sandoval, Y. (2011). Desarrollo del pensamiento en la adolescencia. En Martín, C., y Navarro, J. I., (Coords), *Psicología para el profesorado de educación secundaria y bachillerato*. (pp. 61-89). Madrid: Pirámide.

Morla Báez, E. (2002). *Crecimiento y desarrollo desde la concepción hasta la adolescencia*. Santo Domingo: Impresos Mendoza.

Muñoz, A. (2015). *Desarrollo cognitivo: el pensamiento del adolescente*. Consultado el 7 de enero de 2015 en [http://www.cepvi.com/psicologia-infantil/desarrollo\\_cognitivo.shtml#.VLQXciuG-So](http://www.cepvi.com/psicologia-infantil/desarrollo_cognitivo.shtml#.VLQXciuG-So)

Muñoz-Rivas, M.J. y Graña, J.L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13, 87-94.

Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Oliva, A. (1999). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 1. Psicología Evolutiva*. (pp. 493-514). Madrid: Alianza.

Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 209-223.

Palacios J., y Oliva, A., (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 1. Psicología Evolutiva*. (pags. 433-452). Madrid: Alianza.

Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México D.F.: Pearson Education.

Sánchez Jiménez, Virginia; Ortega Rivera, Fco. Javier; Ortega Ruiz, Rosario; Viejo Almanzor, Carmen. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflicto y violencia. *Escritos de psicología*, 2-I, 97-109.

Zacarés González, Juan José; Iborra Cuéllar, Alejandro; Tomás Miguel, José Manuel y Serra Desfilis, Emilia. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25 (2), 316-329.



## Anexo

### **CUESTIONARIO SOBRE LOS CAMBIOS EN LA ADOLESCENCIA**

Estamos realizando un estudio para un máster de la Universidad de Sevilla sobre los cambios evolutivos y normativos en la adolescencia. Como habrás comprobado, desde tu etapa de niñez hasta ahora, has experimentados una serie de cambios, tanto a nivel físico como a nivel intelectual y social. El objetivo de este estudio es precisamente conocer cómo estáis viviendo dichos cambios para, de ese modo, conocer el punto de vista (tan ignorado muchas veces por la sociedad) del adolescente de hoy.

Vuestras respuestas son de vital importancia para realizar dicho estudio, por lo que os agradecemos tanto el tiempo que estáis empleando en dicho cuestionario como vuestra sinceridad a la hora de responder, garantizando siempre el **anonimato** y la **confidencialidad** de vuestras respuestas. Muchas gracias de nuevo por vuestro tiempo.

Sexo: Hombre: \_\_\_\_ Mujer: \_\_\_\_

- Cuestiones sobre cambios físicos

1. ¿Crees que tu cuerpo ha cambiado desde que eras un niño/a? ¿Qué edad tenías cuando experimentaste esos cambios de tu cuerpo?

<input type="checkbox"/> Mucho.	<input type="checkbox"/> Siete.	<input type="checkbox"/> Once.
<input type="checkbox"/> Algo.	<input type="checkbox"/> Ocho.	<input type="checkbox"/> Doce.
<input type="checkbox"/> Poco.	<input type="checkbox"/> Nueve.	<input type="checkbox"/> Trece.
<input type="checkbox"/> Nada.	<input type="checkbox"/> Diez.	<input type="checkbox"/> Catorce o más.

2. Puntúa de 1 a 10 cómo te han afectado (siendo 0 si no te ha afectado nada y 10 si te ha afectado mucho) cada uno de los siguientes aspectos dados en los adolescentes:

- ☐ Agresividad.
- ☐ Búsqueda de pareja.
- ☐ Mayor fuerza.
- ☐ Rechazo del cuerpo.

3. ¿Cuál consideras que ha sido el cambio más significativo de tu cuerpo? ¿Por qué?

- Cuestiones sobre cambios cognitivos

1. ¿Crees que ha cambiado tu forma de pensar en estos últimos años?

- ( ) Mucho.
- ( ) Algo.
- ( ) Poco.
- ( ) Nada.

2. Cuando estás solo/a en casa o en la calle, ¿dedicas parte de ese tiempo a pensar sobre los acontecimientos que te rodean?

- ( ) Estoy continuamente dándole vueltas a la cabeza.
- ( ) Me preocupo por las situaciones, pero no le dedico más tiempo del necesario.
- ( ) Pienso en ellas pero paso de darle vueltas a la cabeza.
- ( ) Prefiero no pensar en las cosas.

3. Puntúa de 1 a 10 cómo te han afectado (siendo 0 si no te ha afectado nada y 10 si te ha afectado mucho) cada uno de los siguientes aspectos dados en los adolescentes:

- ( ) Cambios drásticos de ánimo.
- ( ) Vínculos afectivos con otras personas.
- ( ) Mejor estado de ánimo.
- ( ) Confianza en ti mismo.

4. ¿Cuál consideras que ha sido el cambio más significativo en tu manera de pensar?

---

---

---

- Cuestiones sobre cambios sociales:

1. ¿Crees que ha cambiado tu forma de relacionarte en estos últimos años?

- ( ) Mucho.
- ( ) Algo.
- ( ) Poco.
- ( ) Nada.

2. Respecto a la relación con tu familia más cercana (con la que convives a diario):

- ( ) Ha mejorado desde mi niñez.
- ( ) No ha cambiado nada.
- ( ) La relación se ha deteriorado un poco.
- ( ) Ahora me llevo fatal con todos.

3. Respecto a la relación con tus amistades:

- ( ) No podría vivir sin mis amig@s.
- ( ) Son una parte muy importante en mi vida.
- ( ) Tengo buenas amistades, pero no tienen un papel importante en mi vida.
- ( ) Las amistades son pasajeras, no son nada importante para mí.

4. ¿Sientes alguna vez que los que te rodean hablan de ti?

- ( ) Continuamente.
- ( ) A veces.
- ( ) Pocas veces.
- ( ) Casi nunca.

• Cuestiones generales

1. De todos los cambios que has experimentado desde que eras niño/a hasta ahora, ¿Cuál consideras que es el más importante de todos ellos?

---

---

---

2. ¿Cuál de esos cambios crees que te ha afectado más?

---

---

---

3. ¿Y cuál ha afectado más a tu familia?

---

---

---



# **Pedagogía de la muerte. El concepto de muerte en la adolescencia**

# **15**

Sara Jiménez Berastegui  
Celia Morcillo Barrena

## **Resumen**

Siendo la muerte algo intrínseco a la vida y un trance por el que debemos pasar todos, parece llamativo que en nuestra sociedad se oculte, se niegue, se “desimbolice” y “desritualice”, esto es, la muerte cercana, la que nos afecta de forma íntima, mientras que por otro lado, estamos constantemente siendo informados de cifras de muertos, de accidentes, guerras, masacres. Esta situación debe llevarnos a considerar la necesidad de crear nuestro significado de la muerte, de forma reflexiva, propia y que nos permita darle formar también al concepto que tenemos de vida, puesto que una y otra están estrechamente vinculadas. Este pensar la muerte, que nos ayudará a reflexionar sobre la vida, sobre nuestra sociedad, tiene que estar necesariamente vinculada a la educación en valores.

## **Abstract**

Being the concept of death something attached to the concept of life and something that everyone must pass through - it is shocking that our society try to hide this topic, deny it, 'unsymbolise' it and 'unritualize' it. We mean with this death the one we have to deal with closely, the one which affects us directly. On the other hand, we are constantly bombarded with high figures of death people caused by car accidents, wars, massacres... I think this situation should let us reconsider the need to create our own meaning of death in order to give our own meaning to life as well - as

both are closely linked. This fact of thinking in dying- the one who makes us think in the way we concept life - needs to be necessarily linked with the 'education of values'.

## Introducción

El miedo a la muerte, por su parte, determinó las grandes obras de la humanidad. Se levantaron fortificaciones para protegerse de otros hombres, y dentro de ellas florecieron ciudades [...]. También el miedo a la muerte aportó la idea de trascendencia: en las pirámides o en los templos el hombre quiso ofrecer a sus dioses algo perenne. (López, 2012: 14).

Cabe preguntarse por qué el tema de la muerte parece no tener cabida dentro del aula cuando este concepto está presente en el niño de cuatro años, que está dándole significado: aparece en sus juegos, en los cuentos, en las películas (Herrán, 2012) aunque para él este no es un suceso irreversible (cuando uno de sus juguetes *muere* puede revivir) ni se plantea su universalidad (todos los seres vivos mueren), será más tarde cuando maduren estos subconceptos (Poch y Herrero, 2003). Más allá llega el estudio realizado por Bowie (2000), que pone de manifiesto que el 73% de los estudiantes declaran que la muerte era un tema en el que pensaban, si bien es cierto que la escala del estudio es reducida (en el participaros 107 estudiantes de dos escuelas aconfesionales de Londres). Sin embargo, parece que son la sociedad occidental y el sistema educativo quienes prefieren ignorar este concepto. Se convierte la muerte en un tabú que guarda ciertas similitudes con el tabú del sexo, pero mientras parece que este se supera la actitud hacia aquel parece estar más bloqueada (Herrán y Cortina, 2013) y es que se han sacado del ideario de las sociedades industrializadas los conceptos de fracaso, sufrimiento, finitud y muerte, así como, el de pérdida en general (Ariès, 2000).

Tanto es así que se ha sacado la muerte de nuestra vida cotidiana, siendo algunos profesionales los que se encargan de lidiar con ella y se ha eliminado los símbolos y los ritos que ella conllevaba, y que permitía un paso más natural hacia el duelo.

Así se hace patente la necesidad de una pedagogía de la muerte que permita a los niños y jóvenes tener recursos para asumir la frustración. En esta dirección apunta Vicente Verdú (2002) al hacer esta comparativa entre educación religiosa y educación laica:

Es muy posible, en el mejor de los casos, que unos y otros sepan lo mismo de materias para ganar dinero, crear una familia y construirse una vida, pero los segundos no poseen recursos existenciales para cuando pierden el dinero, se destruye la familia o empieza a desfallecer la salud. Todo lo tienen que inventar sobre la marcha. Y a solas. Sin que la escuela haya meditado colectivamente con ellos, detenidamente, la condición humana y el dolor del fin.

Es por esto que empieza a reivindicarse una pedagogía de la vida y la muerte que nos permita entender este suceso como algo natural, aunque triste y doloroso, y conocer los procesos psicológicos que se producen tras una pérdida.

## Fundamentación teórica

### *Origen de la pedagogía de la muerte*

La pedagogía de la muerte tiene un corto recorrido. La primera investigación filosófica a este respecto es la tesis doctoral de Joan-Carles Mèlich que se publica en 1989 (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2012) y las primeras experiencias educativas se remontan a los años noventa del pasado siglo en el ámbito de la innovación docente (Cortina, 2010). Pero la preocupación por este tema ya se observaba con anterioridad, el filósofo Octavi Fullat escribía:

Educar consiste en dar a conocer al hombre, a cada hombre. No todos somos pintores, físicos o políticos; todos, en cambio, somos mortales. La muerte no la podemos delegar. Aquí radica nuestra fundamental singularidad. No puede desperdiciarse en educación. (Fullat, 1982: 231)

Más tarde su discípulo Mèlich (1989) en su tesis doctoral definiendo la necesidad de normalizar la muerte en educación y posteriormente publicará artículos profundizando en la fundamentación de una pedagogía de la finitud (Melich, 2003, 2005, 2006). Respondiendo a esta necesidad que Mèlich pone de manifiesto, otro autor, Jordi Beltrán, publica material didáctico para trabajar este tema con adolescentes (Beltrán, 1995). Un poco más tarde Castro y Chinchilla (1997) a partir de los estudios del *Institut Borja de Bioètica* que reflejaban el rechazo que la sociedad actual muestra hacia la muerte considerando que puede ser postergada e incluso anulada gracias a los avances técnicos, proponen una Pedagogía de la finitud. Pero será en este siglo cuando este concepto pedagógico cobre fuerza, a partir de los trabajos de Herrán, González, Navarro, Freire, y Bravo (2000); y Poch (2000) que contiene propuestas didácticas para primaria y secundaria.

### *La muerte y la educación*

#### Concepto y competencias

La pedagogía de la muerte surge como hemos visto antes de la necesidad detectada de toma de conciencia de nuestra propia finitud y el entendimiento de que el desarrollo íntegro de la persona no puede darse sin hacerse consciente de ella, sin conocerla y reconocerla como parte de nuestra humanidad:

El educando que se auto-desconoce, que no se acepta como aquello que es, que se niega a «existir», podrá ser feliz, pero será la felicidad del bruto, como decía B. Russell, los brutos tienen como finalidad de su paideia la felicidad. En este sentido, aunque habitualmente uno no se da cuenta, educar para la felicidad es educar inhumanamente. (Mèlich, 1989: 38)

La pedagogía de la muerte constituiría un tema transversal de transversales, pues es común a los temas transversales que normalmente aparecen en los currícula (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2001) es también un tema transcultural que tratado con madurez nos puede ayudar a construir una sociedad más hu-



mana, más solidaria, más culta, es por tanto educar en valores. Pero ello requiere de la madurez y la formación del profesorado, pues, citando a Montaigne (2003: 108): "Para juzgar de las cosas grandes y elevadas es menester alma igual", (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2015: 192-193)

### Didáctica de la pedagogía de la muerte

Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo (2000) establecen dos enfoques didácticos dentro de la pedagogía de la muerte, que otros autores posteriormente reiteran (Poch y Herrero (2003); Herrán y Cortina (2008)). Estos enfoques son: previa, que consiste en ofrecer al sujeto recursos para poder afrontarla (McGuire, McCarthy y Modrcin (2013)) y que pretende, además, el desarrollo pleno del alumno y en las etapas más tempranas favorecer la construcción de significado propio; y posterior, madurar el suceso y facilitar el proceso de duelo. Nos parece importante señalar la idea de pérdida como muerte parcial (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000, p.105), el ser humano tiene que hacer frente a estas pérdidas a lo largo de toda su vida, cortes de pelo, despedidas, el final de la infancia, y pueden ser el punto de partida sobre la reflexión acerca del tema.

De los principios didácticos que recogen Poch y Herrero (2003) destacamos los siguientes: hablar siempre con claridad, evitando eufemismos y metáforas, mostrarse dispuesto al diálogo, para ello hay que escuchar primero, y tener en cuenta que sensibilidad no es lo mismo que sensiblería.

### El duelo en la adolescencia

Cuando acontece una pérdida, nos vemos obligados a darle significado a ese suceso dentro de un contexto social y cultural. También es posible que esa pérdida nos haga replantearnos nuestra identidad personal, lo que conllevará una reconstrucción, una redefinición de nosotros mismo. Al referirnos a una pérdida, no hablamos necesariamente de una muerte (Poch y Herrero,

2003: 58). Por tanto, podemos definir el duelo como el proceso de reconstrucción de los aspectos que se cuestionan tras una pérdida, un proceso necesario de normalización tras un acontecimiento trágico. Es por lo tanto, un proceso personal.

Hay que remarcar que el duelo es un proceso, y como tal, el individuo que lo elabora sufrirá altibajos, que depende del reconocimiento social, disponer de apoyo social facilita el proceso, y es proceso íntimo, depende de cada individuo.

El adolescente es parte de su unidad familiar, por tanto cuando una muerte acontece en ella, él se verá afectado por todo lo que en ella suceda. Habrá que procurar mantener cierto orden dentro de la confusión para evitar que el joven sienta que todo a su alrededor se desestabiliza, no relegarle a un segundo plano o alejarle del núcleo familiar pretendiendo con ello protegerle, es posible que esto le haga sentirse abandonado. Ser conscientes de que el adolescente también está elaborando su propio proceso de duelo, por tanto, tener cuidado a la hora de asignarle nuevas responsabilidades de las que probablemente aún no se sienta aún capaz y que pueden afectar negativamente a su autoconcepto y su autoestima. (Poch y Herrero, 2003: 100-122)

### *Estudio y propuestas de pedagogía de la muerte en España*

A partir del año 2000 se produce una mayor profusión de este tema al promoverse la organización de jornadas y conferencias en el ámbito de la formación del profesorado, a la vez que prolifera la publicación de material didáctico al respecto, la difusión de experiencias educativas enmarcadas dentro de la pedagogía de la muerte (en este punto nos gustaría remarcar las experiencias de Rubio y Escardibul (2010) y Robio y Arroyes (2010)), los monográficos de este tema en revistas especializadas y la publicación de libros dirigidos tanto a docentes como a padres (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2012).

## Desarrollo Práctico

A continuación se presenta la línea práctica de nuestro trabajo sobre la pedagogía de la muerte en la adolescencia. A lo largo de este apartado definiremos los dos contextos en los que se desarrolla, los objetivos que nos hemos planteado, el procedimiento de la práctica y, por último, se desarrollará una valoración de los resultados obtenidos.

### *Contexto*

Este trabajo se desarrollará en dos contextos bien diferenciados. Uno urbano, Sevilla y otro más rural, Écija.

Hemos seleccionado estos contextos porque nos resultaba mucho más fácil ya que vivimos en ellos, sobre todo a la hora de acceder a adolescentes para poder llevar a cabo los cuestionarios. Además de que son dos zonas con unas características claramente definidas en cuanto a densidad de población, costumbres de sus habitantes y centros escolares.

Sevilla es la capital de la comunidad autónoma de Andalucía y es un municipio con una extensión aproximada 140,8 km<sup>2</sup>. Su número de habitantes ronda según el padrón de hombres y mujeres que podemos encontrar en la web del ayuntamiento, unos 703.261. Además está compuesta por numerosos distritos y su casco antiguo es uno de los más grandes de toda España. Y goza de puerto a orillas del río Guadalquivir. En esta ciudad se han celebrado numerosas exposiciones y su Universidad es una de las más importantes y reconocidas de Andalucía. En cuanto al ocio juvenil, podemos ver que existe una gran variedad de zonas dedicadas al tiempo libre de los adolescentes.

Por otro lado, encontramos a Écija que es un municipio situado al este de la provincia de Sevilla. Su centro histórico es mucho más pequeño pero tiene once torres con un gran patrimonio cultural y artístico. Su extensión es de unos 978,73 km<sup>2</sup> y tiene una densidad de población de unos 40.880 habitantes. La población

de Écija está organizada en numerosos barrios y tiene una gran variedad de centros escolares e institutos. No obstante, no presenta mucha variedad en cuanto al ocio juvenil. Pero sí se presta más a actividades familiares y al aire libre, o a actividades deportivas.

### *Objetivos*

Los objetivos que vamos a trabajar son:

- Conocer el concepto de la pedagogía de la muerte.
- Saber la implicación de la educación en la pedagogía de la muerte.
- Conocer la visión de los adolescentes sobre la pedagogía de la muerte en un entorno rural.
- Conocer la visión de los adolescentes sobre la pedagogía de la muerte en un entorno urbano.
- Saber las diferencias que existen entre las distintas visiones que se plantean.
- Comparar la visión pedagógica de la muerte en el ámbito educativo en ambos contextos.
- Conocer la influencia de los medios de comunicación sobre la visión de la muerte en los adolescentes.

### *Procedimiento y Metodología*

Para desarrollar la parte práctica de este trabajo, en primer lugar, llevamos a cabo un pequeño estudio de campo donde nos acercamos un poco más al contexto en el que se mueven los adolescentes en ambos entornos. Y, a través de las páginas web de los ayuntamientos, pudimos obtener información sobre las carac-

terísticas de ambas poblaciones.

En segundo lugar, elaboramos un cuestionario (ANEXO I) que pasamos a un total de 10 adolescentes. Cinco de Sevilla y cinco de Écija. Este cuestionario estaba compuesto por catorce preguntas en las que se incluía algunas, tipo test y otras de respuesta corta. Algunas de las preguntas estaban relacionadas directamente con su visión personal de la muerte, otras trataban el tema del duelo ante un fallecimiento y otras sobre la implicación de la educación o de sus centros escolares en este tipo de pedagogía; e incluso la visión que muestran los medios de comunicación sobre la muerte. Los adolescentes oscilaban en la edad de 14 a 16 años.

El cuestionario se realiza de forma anónima para preservar la identidad de las personas entrevistadas.

El tercer paso para poder analizar a fondo los cuestionarios realizados, fue llevar a cabo un estudio comparativo, utilizando igualmente una metodología comparativa entre los cuestionarios de ambos contextos.

Según Collier (1993) el método comparativo nos ayuda a mejorar nuestra forma de describir, de elaborar conceptos y de enfocar similitudes y contrastes entre diferentes casos. Incluso esta metodología puede ser capaz de crear hipótesis nuevas y generar nuevas teorías.

La comparación, también llamada análisis comparativo, se entiende como *"aquella que requiere un método o métodos propios, los de la ciencia social comparativa, que se diferenciaría, por tanto, de la ciencia social no comparativa en su orientación y sus procedimientos"* (Ragin, 1987). Se podría decir que este tipo de análisis consiste en la utilización sistemática de observaciones que son recogidas de dos o más *"entidades macrosociales"* (países, sociedades, sistemas políticos o subsistemas, organizaciones, culturas) o varios momentos en la historia de una sociedad, para examinar sus semejanzas y diferencias e indagar sobre las causas de estas (Elder, 1976; Lijphart, 1971).

Por lo tanto, nosotras consideramos que era la mejor manera de llevar a cabo esta parte práctica, ya que de esta forma podremos acercarnos más a la realidad de los adolescentes sobre la pedagogía de la muerte, e indagar sobre la misma en distintos contextos.

### *Resultados*

Los resultados con los que nos encontramos tras pasar los cuestionarios nos mostraban que no se apreciaban diferencias muy significativas, aunque sí algunos matices.

En cuanto a las respuestas sobre cual creían que era la esperanza de vida normal de una persona, casi todos han contestado que sobre los 70 a 90 años. Aunque uno de ellos ha dicho que más de 90 porque sus abuelos tienen esa edad.

A la respuesta sobre si les resultaba incómodo hablar sobre la muerte, la mayoría coincidieron diciendo que no. Un par de ellos, sin embargo, contestaron que les resultaba extraño porque no era algo que hicieran normalmente. Y en cuanto a la respuesta sobre lo que ellos pensaban que era la muerte, prácticamente la mayoría contestaron la respuesta A, relacionada con la extinción de la vida.

Donde sí han surgido más discrepancias ha sido a la hora de abordar el tema de qué hay después de la muerte. Muchos de ellos contestaron que el paraíso *supuestamente*, es lo contestaron en su mayoría los adolescentes del entorno rural (*"Mis padres dicen que si crees en Dios, después de la muerte iremos al paraíso ¿No?"*); mientras que en el contexto urbano predominaban estas dos opciones: por un lado, pensaban que no había nada más allá y, por otro, algunos hacía referencia a aspectos que habían oído como la reencarnación en objetos o en otras personas (*"Mi amigo (...) me dijo que cuando te mueres puedes volver en la forma que tú quieras"*).

Sobre la pregunta de si creían en la existencia del alma de la persona, los residentes en Sevilla contestaban en la mayoría de

los casos que no o que eso era una tontería. Mientras que los de Écija, contestaban prácticamente todos que sí existía.

En cuanto al temor o al miedo que pueden sufrir los adolescentes, tanto de un contexto como de otro en su mayoría contestaban que no mucho y había un par de personas que contestaron que no piensan en ello.

Haciendo referencia a los habituales ritos que se realizan para poder dar descanso a los fallecidos. Los chicos del contexto urbano respondían generalmente que eso era algo que hacían más las personas mayores por costumbre (*"Mi abuela le da mucha importancia a mí me da igual, no me preocupa mucho eso"*). Mientras que en el contexto rural, los adolescentes veían necesarios esos rituales para proporcionar apoyo a la familia. Lo mismo apreciamos en la pregunta de si habían asistido alguna vez a un funeral: vemos que en el contexto urbano no suelen acudir, ya que como afirma uno de ellos *"eso no es cosa de niños"*, mientras que en el contexto rural es lo más habitual asistir a esta clase de eventos (*"No suelo ir al cementerio, pero sí a la Iglesia"*).

Con respecto a la pregunta de si tenían conocimiento sobre el proceso de duelo, casi todos coincidían en que no sabían en qué consistía o que no sabían su utilidad. Algunos tenían nociones, por ejemplo, uno de los chicos de Écija se refería al duelo como *"un tiempo para llorar y recordar a la persona que falta, donde sueles vestirte de negro"*.

Y en cuanto a las dos últimas partes del cuestionario, en la parte donde se hablaba de la forma en que los medios de comunicación trataban el tema, prácticamente todos coincidían en que era algo normal. Algo de lo que se solía hablar en las noticias de la hora de almorzar o en las películas. Incluso algunos nos hablaba de videojuegos donde la muerte se ve como algo totalmente normalizado.

Por último, con respecto a la influencia de la pedagogía de la muerte en la educación, todos coinciden independientemente del contexto: no suelen mencionar el tema en clase explícitamente.

Pero que cuando se habla en historia de las conquistas o guerras de la antigüedad se nombra más.

## Valoración y reflexión personal

Tras haber observado los resultados obtenidos, podemos comprobar cómo no existen demasiadas diferencias entre ambos contextos. Por un lado, pensamos que estas diferencias podrían haber sido más plausibles en un más rural que el de Écija. Nos hubiera gustado disponer de acceso a una población con menor número de habitantes, pero no nos ha resultado posible, debido al tiempo de que disponíamos para realizar el trabajo. No obstante a esta dificultad, sí que podemos encontrar diferencias más sutiles en tanto arraigadas a las tradiciones de cada uno de los contextos.

Podemos ver perfectamente la diferencia de las tradiciones en cuanto a ritos espirituales y en cuanto a temas de índole religiosa. Comprobando que en el contexto más rural, resulta más normal asistir a un funeral o que el entierro es la forma más propia de rito. Incluso cuando preguntamos sobre temas más espirituales e intangibles como el alma, la mayoría de los adolescentes del entorno rural decían que sí creían en ello sin dudarlos, mientras que el contexto más urbano comprobamos como los adolescentes dudan más sobre la importancia de estos ritos espirituales, o existen más variedad de formas de entender cómo debe enterrarse a una persona por ejemplo.

En cuanto a la parte que hacía referencia a los medios de comunicación, prácticamente todos coinciden, ya que en su casa a la hora del almuerzo se ve en las noticias a los presentadores nombrando la muerte como algo normal, aunque ajeno, que ocurre en muchos países por diversos motivos.

Y con respecto al ámbito educativo. Las respuestas no varían mucho. Viendo por lo tanto cómo se trata el tema en aspectos académicos más formalizados y no se habla de la muerte en un contexto mucho más relajado donde cada uno pueda dar su opi-



nión acerca de la temática.

Creemos, por tanto, que la tendencia religiosa y la tradición de la familia son fundamentales para saber cuál es la visión del adolescente con respecto a la muerte. Ya que la mayoría de ellos no parecen tener una idea propia sino que mencionan a parientes que sí la tienen y que ellos imitan.

## Conclusión

Por lo tanto, podemos concluir con que hemos alcanzado la mayoría de los objetivos propuestos. Hemos conocido el concepto y no hemos fundamentado bien a nivel teórico, hemos visto la falta de implicación que tiene la educación con respecto a la pedagogía de la muerte en las aulas. Sabemos que los medios de comunicación influyen en cuanto a la visión que tienen los adolescentes de este acontecimiento y hemos podido comparar dichas visiones en dos contextos diferenciados, con el matiz de que quizás el contexto rural no fuese totalmente el apropiado.

Como dificultad, podemos añadir ese último punto y la falta de tiempo para poder trabajar más a fondo la temática. Como punto positivo, decir que con este trabajo nos ha enriquecido en cuanto a aspectos pedagógicos y temas que no conocíamos ni sabíamos que se pudieran trabajar con adolescentes. Incluso lo llegábamos a imaginar en primera instancia como un tema tabú a la hora de realizar los cuestionarios, pero poco a poco vimos como los adolescentes tienen una visión de la muerte más normalizada, de lo que al principio pensamos y nos resultó mucho más asquible y fácil de llevar a cabo con éxito.

## Bibliografía

- Ariès, P. (2000). *Historia de la muerte en occidente*. Barcelona: Acantilado

- Beltrán, J. (1995). *Disposem de la vida*. Barcelona: Eumo

Editorial.

- Bowie, L. (2000). Is there a place for death education in the primary curriculum? *Pastoral Care*, 18, 22-26.

- Castro, A. y Chinchilla, M. (1997). *Per una Pedagogia de la finitud i de l'esperança*. Sant Cugat del Vallès: Institut Borja de Bioètica.

- Collier, D. (1993). Método Comparativo. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 5, 21-45.

- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

- Elder, J. W. (1976). Comparative Cross-National Methodology. *Annual Review of Sociology*, 2, 209-230.

- Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempos de crisis*. Barcelona: Hogar del libro.

- Herrán, A. de la (2012). La pedagogía de la muerte en una educación futura. *Espacio humano*, 161(3), 58-60.

- Herrán, A. de la, Cortina, M. (2007). Fundamentos para una pedagogía de la muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2).

- Herrán, A. de la, Cortina, M. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Psicooncología*, 5(2-3), 409-424.

- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, V. y Bravo, S. (2001). La muerte: ¿tabú o imperativo? *Aula de Innovación Educativa*, 106, 62-64.

- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tra-*

*Pedagogía de la muerte. El concepto de muerte en la adolescencia*  
*tar la muerte en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M.J., Bravo, S., y Freire, M.V. (2001). La Muerte: ¿Tabú o Imperativo Educativo? *Aula de Innovación Educativa*, 106, 62-64.

- Lijphart, A. (1971). Comparative Politics and the Comparative Method. *A. P. S. R.*, 65, 682-693.

- López, B. (2012). *Sverre Fehn desde el dibujo*. Tesis doctoral, Universidade da Coruña.

- McGuire, S. L., McCarthy, L. S. y Modrcin, M. A. (2013). An ongoing concern: Helping children comprehend death. *Open Journal of Nursing*, 3(3), 307-313.

- Mèlich, J-C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU

- Mèlich, J-C. (2003). Por una Pedagogía de la finitud. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 39-40.

- Mèlich, J-C. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, 42, 9-27.

- Mèlich, J-C. (2006). Hermenéutica y Pedagogía: por una filosofía antropológica de la finitud. *Estudios filosóficos*, 50(160), 481-490.

- Montaigne, M. de (2003). *Ensayos completos*. Barcelona: Ediciones Cátedra.

- Poch, C. (2000). *De la vida y de la muerte: reflexiones y propuestas para educadores y padres*. Barcelona: Claret.

- Poch, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*. Barcelona: Paidós.

- Ragin, C. C. (1987). *The Comparative Method: Moving beyond Qualitative and Quantative Strategies*. Berkeley: Univ. of California Press.

- Rodríguez Herrero, P, Herrán, A. de la y Cortina, M. (2012). Antecedentes de Pedagogía de la Muerte en España. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), 175-195.

- Rodríguez Herrero, P, Herrán Gascón, A. de la y Cortina Selva, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189-212.

- Rubio, L. Arroyes, A. (2010). La ecoauditoría en el aula. En X. Martín y L. Rubio (Coords.) *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio* (pp.65-83). Madrid: Octaedro

- Rubio, L. Escardíbul, S. (2010). Todos somos meninos. En X. Martín y L. Rubio (Coords.) *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio* (pp.157-171). Madrid: Octaedro

- Verdú, V. (2002, 5 de julio). La enseñanza del fin. *El País*.

- Página web del ayuntamiento de Sevilla. Recuperado el 3 de enero de 2015, de <http://www.sevilla.org/>

- Página web del ayuntamiento de Écija. Recuperado el 3 de enero de 2015, de <http://www.ecija.es/>

## Anexo

### Cuestionario de recogida de datos

Sexo:

Curso:

Edad:

Población:

1. ¿Cuál crees que es la esperanza de vida de una persona?
  - a) 50-70 años
  - b) 70-90 años
  - c) Más de 90 años
2. ¿Te resulta incómodo hablar sobre la muerte?
3. ¿Qué crees que es la muerte?
  - a) Es un proceso de extinción de la vida.
  - b) Es una forma de ir al más allá.
4. ¿Qué crees que hay después de la muerte?
5. ¿Qué crees que es el alma? ¿Crees que perdura tras la muerte?
6. ¿Crees en la vida después de la muerte?
  - a) Sí
  - b) No

7. ¿Crees en la reencarnación?
  - a) Sí
  - b) No
8. ¿Crees que es posible la vida sin la muerte?
  - a) Sí
  - b) No
9. ¿Tienes miedo a la muerte?
  - a) Sí, mucho
  - b) No mucho
  - c) No tengo miedo
  - d) No suelo pensar en ello
10. ¿Crees que es importante celebrar ritos para despedirse de una persona que ha fallecido? ¿Por qué?
11. ¿Has asistido alguna vez a un funeral? ¿Por qué crees que se realizan? ¿Todas las culturas lo celebran? ¿Del mismo modo?
12. ¿Sabes qué es un proceso de duelo?
13. ¿Has visto alguna vez en la tele hablar de la muerte? ¿Qué decían? ¿Te pareció que hablaban del tema con respeto?
14. ¿Habéis hablado alguna vez en clase sobre este tema? ¿Crees que debe abordarse el tema en clase?

# El síndrome de Asperger en la adolescencia **16**

Elena Berdonces Becerra  
Sandra García Medrano utor

## Resumen

Vamos a explicar brevemente el origen y las principales características del SA.

A continuación, una explicación más exhaustiva de la manera que tienen de procesar la información, sus principales dificultades y la manera de ver el mundo a través de diversas teorías.

Señalar como tema fundamental la relación de la persona Asperger y familia, proponiendo actuaciones que mejoren la situación y les sirva para desarrollarse.

Tratar concretamente el SA durante la adolescencia, etapa en la que sufren mayores dificultades. Cómo son las relaciones sociales y destacar también los aspectos positivos que les caracterizan.

Queremos analizar cuál es la tarea que como profesores tendríamos. Cómo habría que actuar ante un caso con este tipo de dificultad en nuestra clase y saber cómo resolver los problemas de interacción social dentro del aula. Cómo podríamos contribuir a la adaptación de estos alumnos en ciclos superiores de sus estudios. Además, vamos a tratar la metodología que podríamos llevar a cabo.

## Résumé

Le but de notre travail est l'explication des origines et des caractéristiques principales du SA. À continuation, nous donnerons une explication plus exhaustive sur la façon dont les jeunes qui ont ce trouble interprète l'information, leurs difficultés et leurs manières de comprendre le monde qui les entoure à partir des différentes théories existantes.

Nous voulons souligner un sujet fondamental, le lien de la personne SA et la famille, et ainsi proposer des solutions pour contribuer à l'amélioration de leurs vies et, de leur propre développement.

Traiter le SA pendant l'adolescence, période de la vie où les plus grandes difficultés surgissent. Comment s'organisent les relations sociales et aussi, souligner les aspects positifs qui vont les caractériser.

Nous souhaitons analyser quelle est la tâche que nous aurions en tant que professeur. Comment réagir face à ce type de difficulté dans nos classes et comment résoudre les difficultés d'interaction sociales au sein de la classe. Comment pourrions-nous participer à l'adaptation de ces élèves dans les cycles d'études supérieures. En plus, nous allons développer la méthodologie que l'on pourrait mener à bien.

## Introducción

Uno de los desafíos a los que nos enfrentaremos como docentes lo constituye la atención educativa al alumnado con algún tipo de trastorno o síndrome, como es el autismo.

En nuestro trabajo, nos centraremos en el síndrome de Asperger dentro del espectro autista. El profesor juega un papel principal en el desarrollo de su educación por lo tanto, su atención educativa requiere una preparación sistemática y constituye un reto en el desempeño profesional del profesor por lo que con-



sideramos que el conocimiento acerca de este trastorno implica un estudio con la finalidad de favorecer al docente en su futuro trabajo con alumnos con síndrome de Asperger (en adelante SA).

## Fundamentación teórica

### *Origen y características*

El Síndrome de Asperger (SA) es un Trastorno del Espectro Autista reconocido como un Trastorno Generalizado del Desarrollo de carácter crónico.

Este trastorno debe su nombre al psiquiatra austriaco Hans Asperger. En 1944 describió a un grupo de niños con unas características comunes que no había visto antes.

En 1998, la psiquiatra británica Lorna Wing difunde sus estudios y describió las principales características del síndrome:

Problemas en la comunicación y en las relaciones sociales, carencia de empatía.

Interacción ingenua, inapropiada y de una sola dirección.

Vocabulario extenso, discurso pedante usado en monólogos, entonación monótona.

Comunicación no verbal escasa, movimientos torpes y posturas extrañas.

Excesivo interés por determinados temas (Zardaín y Trelles García, 2009. *El Síndrome de Asperger*. p.10)

La psiquiatra británica desarrolla la llamada “tríada de Wing”, donde explica las dimensiones afectadas por este trastorno: comunicación – socialización – imaginación. (Vázquez Uceda y Mu-

rillo Bonilla, 2007. *Síndrome de Asperger: un acercamiento al trastorno y a su tratamiento educativo*. p 18)

### *Funcionamiento neuropsicológico en el Síndrome de Asperger*

Vamos a explicar más exhaustivamente la manera que tienen las personas con SA de procesar la información a través de varias teorías. Cada una de ellas va a ayudarnos a entender cómo son y la peculiar forma que tienen de pensar y comprender el mundo que les rodea.

#### La Teoría de la Mente

Es la capacidad de inferir los estados mentales de los demás. (Planes, creencias, deseos e intenciones). Nacemos con una capacidad innata para ponernos en el lugar de otro. Es aquí donde las personas con SA presentan serias dificultades. No tienen la habilidad de percibir sus pensamientos y el de los demás.

Como señala Rivière, “fracasan frecuentemente en el intento de lograr una relación fluida” en el mundo social en el que vivimos, donde la interacción es algo primordial de nuestras vidas (Freire Prudencio, Llorente Comí, González Navarro, Martos Pérez, Candelas Martínez Díaz y Ayuda Pascual, 2004. *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. p.22)

Otro aspecto fundamental es su incapacidad para entender las emociones, de ahí la falta de empatía que señalábamos anteriormente. Les cuesta relacionarse con la gente, no entienden las bromas o la ironía. No saben mentir (Elasperger.org. Recuperado el 27 de noviembre de 2014 de: <http://www.elasperger.org/la-teoria-de-la-mente/> ).

#### Teoría de la Función Ejecutiva

Las personas presentamos una serie de habilidades situadas en el lóbulo frontal. Éstas son necesarias en nuestra vida diaria puesto que nos ayudan en aspectos tan importantes como toma

de decisiones o la resolución de conflictos. Las personas con SA tienen un déficit en las funciones ejecutivas. Esto les ocasiona falta de autocontrol, comportamientos inflexibles u obsesivos, carencia de flexibilidad para resolver problemas, dificultad para manejar el tiempo, rigidez mental, facilidad para la distracción, falta de creatividad, conductas compulsivas y una pobre afectividad.

### Teoría de la Disfunción del Hemisferio Derecho

Algunos de los síntomas principales de las personas con SA se explican por la disfunción que presentan en el hemisferio derecho.

Esta disfunción les ocasiona problemas para captar la información viso-espacial (comunicación no verbal: entonación, volumen y gestos), dificultad a la hora de enfrentarse a situaciones nuevas. Todo esto provoca en el individuo una escasa habilidad para relacionarse (Aspergeraragon.org. Recuperado el 27 de noviembre de 2014 de: <http://www.aspergeraragon.org.es/ARTICULOS/Asperger%20inter.pdf> )

### *Asperger en el aula. Grupo de clase*

Lo más frecuente es que sean los padres quienes se den cuenta que su hijo o hija presenta conductas fuera de lo normal, aunque hay casos en los que somos los profesores los primeros en percibir el problema.

Como docentes, en caso de no haber sido diagnosticado previamente este trastorno en un alumno, es en el centro escolar donde se detectan sus dificultades. El profesor tiene una posición crucial para detectar las dificultades o conductas impropias para su edad en un alumno ya sean retrasos en el lenguaje, conductas restrictivas, desatención, etc. Por ello es conveniente que conozcamos las principales características de este síndrome para poder detectarlo y derivarlo al orientador si fuera preciso.

Algunas de las conductas más usuales estudiadas por la fundación de autismo consultada, (autismodiario.org Recuperado el 16 de diciembre de 2014 de: <http://autismodiario.org/2011/05/06/deteccion-de-problemas-de-conducta-en-un-nino-por-par-del-maestro-%C2%BFcomo-actuar/> ) son las siguientes:

Aleteo de manos

Conductas obsesivas

Retraso o carencia de lenguaje verbal

Presenta un lenguaje repetitivo o poco funcional

Presenta una comunicación restringida, la usa sólo para lograr lo que desea no para interactuar

Ausencia de juego simbólico

Uso inapropiado de los juguetes (girarlos, alinearlos, tirarlos...)

No tiene relación con sus compañeros y presenta baja empatía

No responde a las órdenes ni atiende cuando se le llama

No mantiene la mirada

Ordena los juguetes en fila

Presenta un alto grado de frustración y berrinches

Un nivel excesivo de actividad

No señala

Ríe sin motivo aparente

Indica sus necesidades usando la mano del maestro o educador

Es muy sensible a sonidos, olores, texturas, rechaza el contacto físico

Presenta berrinches inconsolables

Cuando se tiene por primera vez dentro del aula un alumno con SA, la primera tarea a realizar por parte del profesor debe ser documentarse. Una intervención temprana es crucial en la intervención de niños que presentan algún tipo de trastorno del desarrollo por lo que el primer paso a dar es hablar con los padres. En un caso así, es nuestro deber hablar con los padres para plantearles la situación, dejando claro a la vez que no se ha realizado aún un diagnóstico. Se recomienda la visita a un especialista para solventar cualquier duda.

### Grupo de clase

El grupo de clase constituye uno de los principales escenarios del entorno inmediato para el niño con SA, pues es aquí donde tiene la mayor parte de su contacto social. Sabemos después de documentarnos que, "el niño con SA suele sentirse más cómodo con los adultos debido a que éstos aceptan, generalmente sin dificultad, sus diferencias y se muestran más comprensivos con él" (Padrón, 2006, *Asperger en el aula. Historia de Javier*. p.19) A su vez, los adolescentes son menos tolerantes con quienes no presentan conductas comunes a los grupos sociales, ya sean por ropa, intereses, conducta, etc.

Las reacciones dentro del grupo de clase serán diversas ante la presencia de un compañero o compañera con este síndrome. Por esto, se recomienda al profesor trabajar con sus alumnos temas cercanos al desarrollo de la empatía, la asertividad y la aceptación de sí mismo con el fin de establecer un ambiente favorable para el alumno con SA se sienta cómodo y aceptado, así como facilitar su integración. "El trabajo en el aula tiene unas potentes implicaciones de índole emocional. A la vez que se viven grandes

satisfacciones, también se acumulan muchas frustraciones” (Padrón, 2006, *Asperger en el aula. Historia de Javier*. p. 21).

### *Transición educación primaria- educación secundaria*

La entrada en la enseñanza secundaria obligatoria supone un gran cambio para cualquier alumno. Por una parte, la entrada en una nueva etapa de su ciclo vital, la adolescencia, y por otra, el tránsito de la educación primaria a la educación secundaria con el consecuente cambio de centro en la mayoría de los casos.

Los cambios más relevantes van desde el aumento del número de profesores como el de horas de clase y de asignaturas, además del trabajo escolar para casa.

Como hemos visto a lo largo de nuestra investigación, (Martínez del Río, C. y Vázquez Soler, C. *Los trastornos generales del desarrollo, una aproximación desde la práctica*. Vol. 2. p. 93) una de las características de los alumnos con SA es su dificultad para aceptar los cambios en la rutina para adaptarse a situaciones nuevas. Es por eso que será preciso arbitrar medidas que garanticen un tránsito gradual entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria con el fin de minimizar los efectos negativos que pudieran presentarse en el alumno con asperger así como distinguir entre las actuaciones que se han de dirigir de forma individualizada al alumno/a con SA.

Con frecuencia, los alumnos con SA presentan fracaso escolar a partir de la educación secundaria. Hemos visto que en muchos casos, “las excesivas demandas en el plano social y académico pueden llevar a la aparición de diversas alteraciones emocionales y comportamentales, desmotivación, irritabilidad, ansiedad, depresión o absentismo.” (Morant, *El alumno con síndrome de Asperger en la Educación Secundaria Obligatoria. Breve guía para la orientación educativa*. Recogido el 16 de Diciembre de 2014 de: Publicaciones de la Federación: <http://www.asperger.es/publicaciones>). Además, suelen encontrarse rechazados o aislados dentro del grupo. Hay que tener muy en cuenta también que

pueden existir situaciones en las que sean víctimas de actitudes de falta de respeto por parte de sus compañeros, siendo así objeto de burla, bromas, ridiculizaciones e incluso, en casos extremos, puedan verse afectados por situaciones de abuso.

El comienzo de esta etapa educativa puede llegar a ser muy difícil para un adolescente con SA. Por estos motivos, es necesario anticiparnos a la aparición de estos problemas y favorecer su integración en el instituto. Como orientadores, tutores y centro escolar, es necesario adoptar una serie de medidas aprovechando todos los recursos que hay a nuestra disposición para que la transición sea gradual entre las dos etapas. En nuestro estudio hemos recopilado algunas de ellas basándonos en una propuesta para la educación especial (Martínez del Río, C. y Vázquez Soler, C. *Los trastornos generales del desarrollo, una aproximación desde la práctica*. Vol. 2. p. 99-100):

Los padres y su tutor/a deben prepararlo para el cambio.

El alumno/a, acompañado de su tutor/a, debe hacer una visita al nuevo centro educativo, conocer las instalaciones y profesorado. En estos primeros momentos basta con propiciar un encuentro con los miembros del Equipo Directivo y el orientador/a del centro.

El Colegio de Educación Primaria ha de ofrecer información acerca de los compañeros cuya relación pueden beneficiar al alumno con SA, para ubicarlos en el mismo grupo de clase.

El instituto habrá de cuidar el grupo en el que ubique al alumno/a así como la composición del equipo educativo que lo atiende, teniendo especial delicadeza con la elección del tutor/a que asigne al grupo en el que se encuentre integrado.

Desde el primer momento el orientador/a del centro se encargará de informar al equipo educativo que atiende al alumno acerca del SA, ofreciendo un plan de actuación para el curso.

*Métodos de Enseñanza*

El tratamiento en el aula de un alumno con SA requiere una determinada metodología de enseñanza acompañada de una relación profesor-alumno que facilite el desarrollo de los procesos tanto para él como para sus compañeros. A los alumnos con SA les gusta la estructuración y las rutinas. Los cambios normalmente provocan ansiedad en los alumnos con SA. Pueden tener dificultades en la puntualidad y la organización. También es importante aprender a manejar adecuadamente el tiempo de dedicación en el aula al niño con SA (Padrón, 2006, *Asperger en el aula. Historia de Javier*. p.21).

En la escuela secundaria los profesores dedican mucho menos tiempo a los alumnos y además tienen un plan de estudios mucho más rígido.

Partiendo del artículo consultado sobre la respuesta educativa que estos alumnos deben tener por parte del centro de enseñanza, (Fernández Guerrero, 2011, *¿Cómo se integra un niño con síndrome de asperger en el aula ordinaria?* p. 5-6), podríamos decir que es importante realizar un trabajo conjunto con los docentes y el personal de la institución educativa para lograr la adaptación y favorecer las necesidades del alumno con SA teniendo en cuenta los siguientes principios:

Una acomodación adecuada de entorno.

Un apoyo basado en las necesidades específicas de cada niño.

Respuesta por parte de los centros dentro del marco establecido por la normativa para la atención de las necesidades educativas especiales.

Cómo trabajar con un alumno con SA en el aula. Recomendaciones:

Según las pautas recogidas por Rosa Álvarez en su traducción



del manual WORKING WITH AN ASPERGER PUPIL IN SECONDARY SCHOOLS, (R. Álvarez, 2005, *Trabajar con alumnado con síndrome de asperger en secundaria*), podríamos hacer mención, entre las muchas existentes, de las siguientes recomendaciones a seguir por el profesorado dentro de una adaptación curricular necesaria para estos alumnos:

Ser paciente con los alumnos que poseen este síndrome.

Dar más tiempo al final de cada sesión para copiar los deberes. También para recoger sus cosas al final de las clases y evitar así posibles enfados.

Simplificar la información. Ofrecer contenidos de manera clara. Evitar el sarcasmo y las bromas.

Apoyarnos en elementos visuales (dibujos, subrayados, esquemas, etc.)

Facilitar una fotocopia con su horario para colgarlo en casa. Además, aconsejar de que utilice una agenda o diario.

Ayudarle comunicándole a diario cualquier cambio.

No sobrecargar de información al alumno.

Evitar posibles distracciones. Dentro de esta medida, destacaríamos la localización próxima al profesor dentro del aula.

Asegurarnos de su aprendizaje.

Fomentar el trabajo en equipo. Trabajar la integración en el grupo además de temas como la empatía, la comunicación, el respeto, etc.

Hemos de mencionar dos métodos educativos centrados en la gama de intervenciones disponibles citados por Mike Stanton (2000, *Convivir con el autismo. Una orientación para padres y educadores*. p. 122-123) como son la Daily Life Therapy, centrada en

el trabajo con el grupo de clase y el método TEACCH, orientado en el trabajo de la programación diaria, en la adaptación del entorno de la clase que facilite la atención del alumno, o la estructuración de actividades de grupo.

### *Asperger y familia*

En este punto vamos a centrarnos en la relación de un joven con SA y su familia puesto que el SA no solo afecta a la persona sino a todo su ambiente familiar. Cada miembro va a verse afectado de una manera diferente. Éstos pueden experimentar sentimientos tales como negación, pena, frustración, etc. Hay que aprender a aceptar la situación para poder avanzar.

Según la psicóloga Marina Ortega Otero, "Lo más importante en estos niños y lo que determinará su desarrollo en un futuro es el tipo de educación y apoyo social y familiar que reciba" (Psicología-online.com. Recuperado el 2 de diciembre de 2014 de:

<http://www.psicologia-online.com/infantil/pautas-padres-con-ninos-asperger.html> )

Ahora veremos consejos que puedan ayudar a los padres en este camino y que a través de ellos el adolescente se desarrolle y tenga un buen ámbito de vida familiar.

### La convivencia familiar

Ésta suele ser difícil pues sus alteraciones en el estado de ánimo afectan a los miembros de la familia. Generalmente suelen ser muy absorbentes. Esto provoca problemas de atención en otros hermanos o descuido de la pareja.

Debido a sus problemas para relacionarse, el joven con SA necesita oír a sus padres el mensaje: Nunca vamos a dejar de quererte. Ayudarle a que se sienta querido y aceptado (Espectroautista.info. Recuperado el 8 de diciembre de 2014 de: <http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/educando-a-ni->

nos-con-sindrome-de-asperger.pdf )

Un aspecto importante es que los padres se tomen un tiempo para ellos mismos en el que hagan lo que les apetezca. La salud mental es muy importante, necesidad de estar fuertes anímicamente para poder ocuparse bien de su hijo. También hay que evitar la sobreprotección pues eso dificultaría su correcto desarrollo.

Por otra parte son personas que necesitan una rutina, ya que su estado de ánimo y aprendizaje dependerán de la seguridad que sientan. Todo es más fácil para ellos cuando controlan la situación.

Utilizar los principios de la intervención conductual. Por una parte, la enseñanza de estrategias de autocontrol que le sirvan al joven para afrontar situaciones conflictivas que le generen ansiedad o frustración. Por otra, ante comportamientos inadecuados realizar respuestas consistentes. (Uco.es recuperado el 8 de diciembre de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6FNAiZlotP8J:www.uco.es/informacion/webs/fundacioncastilla/documentos/archivos/seminarios/seminarios-2006-2007/programas-de-intervencion-asperger.ppt+%&c-d=9&hl=es&ct=clnk&gl=es> )

### *Síndrome asperger en la adolescencia*

Destacar que cada adolescente con SA es diferente por lo que mientras que para algunos esta etapa provoca alteraciones de conducta, para otros supone un momento de desarrollo personal.

### Dificultades de tipo emocional y relaciones sociales

Algunas de las dificultades a las que se enfrentan los adolescentes con SA son más fáciles de manejar durante la infancia por lo que generalmente tienen mayores probabilidades de padecer problemas psicológicos como la ansiedad o la depresión durante esta nueva etapa.

También es más probable que se desarrolle un trastorno obsesivo-compulsivo o un descuido de la higiene y su aspecto físico.

Por otra parte, los adolescentes con SA sienten la necesidad de mantener relaciones de amistad o afectivas al igual que el resto de jóvenes de su entorno. Necesitan formar parte de un grupo. El joven se percata en esta época de las diferencias existentes con los demás y se crea un sentimiento de soledad y frustración. Son especialmente sensibles a las críticas. Se sienten diferentes, sus intereses inmaduros les provocan un sentimiento de desigualdad con los de su entorno y un posterior sentimiento de soledad. Son incapaces de mantener una relación de amistad profunda.

Sin embargo, la relación con su círculo cercano suele ser muy buena. A la hora de mostrar afecto, siempre son ellos los que tienen que llevar la iniciativa. Normalmente no les gusta que les toquen sin su permiso. Les agobian los grandes grupos de gente y necesitan su espacio (La información.com. Recuperado el 11 de diciembre de 2014 de: <http://salud.practicopedia.lainformacion.com/enfermedades-y-trastornos/como-entender-el-sindrome-de-asperger-20663> )

### Aspectos positivos

A pesar de todas las dificultades, en esta época adquieren una mejor capacidad de reflexión y unas ganas de ir superando sus limitaciones.

“Los jóvenes con SA suelen ser personas leales y responsables, con afán de superación y sin malicia” (Zardaín y Trelles García, 2009. *El Síndrome de Asperger*. p.53).

Son personas sinceras y transparentes que critican las injusticias. Poseen una excelente memoria y un rico vocabulario. Pueden desarrollar habilidades especiales en alguna área concreta como el dibujo o el cálculo. Perfeccionismo en todo lo que hacen. Si han sido bien tratados desde jóvenes pueden llegar a tener un mejor dominio de las reglas sociales básicas, lo que le permitirá socializar de manera superficial y adaptarse mejor a su entorno.

### Necesidades

Durante esta etapa el adolescente con SA se hace muchas preguntas por lo que se le deberá explicar qué significa tener este síndrome. También será muy positivo para ellos que conozcan bien qué ventajas e inconvenientes les supone tenerlo, todo ello buscando un mejor entendimiento y una mejora de la autoestima.

Fomentar la participación en actividades extracurriculares, centrándose en sus temas de interés. Es decir, reforzar sus habilidades para que se sienta mejor consigo mismo. Desarrollar estrategias de relajación y autocontrol para desenvolverse mejor en la vida.

## Desarrollo práctico

En la parte práctica de nuestro trabajo, decidimos contactar con una profesora de pedagogía terapéutica del Colegio San Francisco de Asís (Cádiz) que actualmente tiene casos de alumnos con SA para que pudiera darnos su opinión y completase nuestra información. Para ello, formulamos un cuestionario que contestó y del cual adjuntamos la transcripción a continuación.

La segunda parte de nuestra práctica pretendía estar enfocada a las relaciones familiares y las repercusiones que hay cuando dentro del núcleo familiar existe un miembro con este síndrome. Sin embargo, además de resultarnos muy difícil contactar con familias disponibles en nuestro entorno, no conseguimos que ninguna familia aceptase nuestra petición entrevista.

No obstante, encontramos Autismo Sevilla, que es una asociación de padres de personas con trastornos del espectro autista y que nos brindó la posibilidad de concertar una cita con la directora del centro.

Transcripción de la entrevista a una profesora de pedagogía terapéutica sobre: El síndrome de Asperger

*¿Cómo se realiza en vuestro centro la detección de alumnos con necesidades educativas especiales?*

El procedimiento a seguir para la detección de estas necesidades educativas consta de las siguientes fases:

La detección de dificultades. Cuando el tutor detecta dificultades en un alumno y considera necesario la intervención del Departamento de Orientación, debe solicitar la misma mediante un documento elaborado para este fin.

Conformidad de la familia para la evaluación. Con anterioridad al comienzo de la intervención por parte del Departamento de Orientación, éste solicitará la conformidad de la familia mediante el correspondiente documento.

Evaluación psicopedagógica. En función de las dificultades detectadas, la Orientadora del centro podrá realizar una evaluación psicopedagógica del alumno emitiendo un informe.

Información a la familia. Una vez realizada la evaluación del alumno, se convocará una entrevista con la familia en la que se recabará más información y se comunicarán los resultados de la intervención realizada así como las medidas que deberán adoptarse. De la entrevista quedará constancia en el correspondiente registro de acción tutorial.

Dictamen de escolarización. En función de los resultados de la evaluación psicopedagógica, si el alumno requiere “dictamen de escolarización” por parte del Equipo de Orientación Educativa (EOE), el Departamento de Orientación formulará la correspondiente solicitud.

Junto con dicha solicitud, la orientadora remitirá al EOE el informe de evaluación psicopedagógica para cuya realización utilizará el modelo de documento proporcionado por la Administración Educativa.

En el caso de que el alumno requiera ser atendido en el aula

de apoyo y desarrollar una adaptación curricular significativa, la conformidad de la familia deberá constar en el dictamen de escolarización.

*Teniendo en cuenta los pasos seguidos anteriormente, vamos a formularle una serie de preguntas referidas en concreto a un alumno diagnosticado con Síndrome de Asperger.*

Vamos a hablar de José (nombre ficticio), alumno diagnosticado con Síndrome de Asperger a la edad de once años. Se empezó a atender a esta edad en el aula de apoyo hasta terminar su escolaridad en el centro.

*¿Cómo detectasteis que el alumno tenía este síndrome?*

Mientras el alumno cursaba los estudios de Educación Primaria, los tutores observaban su falta de habilidades sociales, a pesar de tener un vocabulario extenso su entonación era monótona, una mala coordinación motriz, la adquisición de un tema que se hacía permanente en sus conversaciones durante largas temporadas y en definitiva un comportamiento extraño para su edad, pues no se relacionaba de forma normal con sus compañeros aislándose y cogiendo frecuentes rabietas aunque escolarmente sus notas, aun teniendo algunos suspensos se podían considerar dentro de la normalidad.

Al terminar primaria comenzó a apreciarse un descenso en su rendimiento escolar y en vista de que no remitían esas conductas mencionadas anteriormente se siguieron los pasos anteriormente expuestos a petición del tutor.

El alumno fue diagnosticado de un trastorno generalizado del desarrollo (Asperger), que puede explicar sus dificultades sociales así como otros aspectos de su comportamiento.

*¿Todos los casos son diagnosticados de forma tan tardía o se puede realizar de manera más precoz?*

En mis 26 años de experiencia como profesora de PT, me he encontrado con varios alumnos con autismo. Alguno fue diagnosticado en Educación Infantil por ser más evidente el problema.

De estos alumnos, algunos, después de la observación realizada sobre su comportamiento y no habiéndose obtenido buenos resultados en las medidas adoptadas, no pudieron seguir su escolaridad integrados en un curso con alumnos de su edad y los profesionales implicados determinaron que la mejor medida era derivarlos a un centro específico de autismo porque requerían una atención individualizada durante toda la jornada escolar que no se le podría ofrecer en nuestro centro.

Los casos de síndrome de asperger, al ser funcionales, sí han podido seguir sus estudios en nuestro colegio con las medidas educativas correspondientes. (Atención en el aula de apoyo).

*¿Qué medidas adoptasteis en el caso que nos ocupa?*

Las medidas adoptadas fueron: situar al alumno en el aula cerca del profesor, que su forma de trabajar fuese preferentemente en pequeños grupos o por pareja y un programa específico de entrenamiento al alumno en habilidades sociales así como una adaptación no significativa en las materias que el equipo docente consideró oportuno.

También se determinó que debía asistir al aula de apoyo a la integración.

*¿El alumno fue capaz de seguir el currículo igual que sus compañeros?*

José, aunque con alguna dificultad, podía seguir el currículo de su curso puesto que su coeficiente intelectual estaba dentro de la normalidad. Sólo necesitó adaptación en los criterios y procedimientos de evaluación como la realización de controles de forma oral en el aula de apoyo, la elaboración de trabajos de investiga-



ción en esta aula, mayor tiempo para la realización de exámenes, etc.

*¿Qué funciones realizó con el alumno en la atención individualizada que se llevó a cabo en el aula de Apoyo a la Integración?*

Con prioridad, facilitar la plena integración del alumno en el mundo escolar y en el medio social adecuado a su edad.

Contribuir al desarrollo de su madurez emocional y mejorar el auto concepto de sí mismo.

Posibilitar la adquisición de los conocimientos en las distintas áreas y niveles educativos, proporcionado el refuerzo pedagógico necesario.

Participar en la evaluación del alumno.

La adaptación del horario del alumno de forma que su asistencia al Aula de Apoyo se produjera en aquellas horas en las que su grupo ordinario trabaje las Áreas en las que tiene más necesidades. No se atendió nunca en horas o en asignaturas en las que se trabajaba en grupo en su curso y que le podían aportar una mayor integración en el mismo (Educación física, plástica, música...).

La colaboración con el profesor-tutor del aula, en la orientación a los padres y madres del alumno, con vistas a lograr una participación activa en el proceso educativo de su hijo, mediante tutorías conjuntas tutor-Departamento de Orientación.

Estos contactos se realizaban como mínimo dos veces al trimestre con el fin de informarles sobre la importancia y el papel de la familia en los procesos de aprendizaje de su hijo y sobre formas de colaboración familia-profesores. Facilitarles información sobre la evolución y aprovechamiento escolar y solicitarles su colaboración en todos aquellos aspectos que se consideren necesarios. (Por ejemplo, aconsejarles sobre la asistencia de su hijo a actividades extraescolares con sus iguales para que adquiriera mayo-

res habilidades sociales).

*¿La atención que se le prestó en su aula fue individualizada?  
¿Qué tipo de actividades se realizaban?*

No. Se consideró conveniente que asistiera en pequeño grupo (3 alumnos) en cinco sesiones semanales de una hora de duración, teniendo en cuenta la afinidad, la compatibilidad de caracteres y nivel curricular de esos compañeros.

Al elaborar las actividades, tuvimos en cuenta que fueran motivadoras, variadas y dinámicas; que promovieran su actividad mental. También actividades que presentaran grados de dificultad ajustados y progresivos, que pudiesen resolverse utilizando distintos enfoques y que permitieran la generalización de los aprendizajes.

*¿El alumno necesitó una adaptación de los materiales didácticos?*

El alumno participaba en las actividades ordinarias de su curso y sólo en las áreas de Sociales y Naturales tenía una adaptación curricular de los temas de su nivel. (Temas resumidos para una mejor comprensión y memorización).

*¿Cómo se realizaban las evaluaciones?*

De forma conjunta el Equipo Docente y la profesora de PT, aportando cada uno las pruebas realizadas en una u otra aula y teniendo muy en cuenta el interés y afán de superación del alumno.

*¿Estos alumnos alcanzan la titulación de Educación Secundaria?*

Pueden alcanzarla pero los casos que yo he atendido en mis

años de experiencia no llegan a conseguirla y al terminar su edad de escolaridad en nuestro centro, han sido derivados a otros donde pudiesen realizar un curso de diversificación curricular que les ha permitido obtener el título.

*¿Qué repercusiones familiares puede ocasionar el tener un hijo con Síndrome de Asperger?*

La convivencia en general es difícil e intervienen varios factores. Estos niños desde su infancia tienen frustraciones, baja autoestima y alteraciones en su estado de ánimo que afectan a todos los miembros de la familia. Son muy absorbentes con respecto a los padres, quitándole tiempo a la atención a los hermanos e incluso a la vida de pareja puesto que intentan imponer sus deseos sobre los del resto de la familia.

## Conclusión y reflexión personal

La clave para que las personas con Síndrome de Asperger se conviertan en miembros participativos de la sociedad es la colaboración activa entre:

Los centros educativos, en los que en profesorado sea capaz de hacer que la persona se realice a través de una adaptación curricular y una correcta comprensión del problema. Profesores que estén preparados, que sepan adaptarse a sus necesidades y les ayude a integrarse con el resto de alumnos.

Las asociaciones especializadas / padres, en donde se realiza una gran labor educativa y de desarrollo. Asociaciones que aportan mucho también en el nivel anímico familiar porque les da confianza y seguridad.

La familia les aportará cariño, comprensión y un esfuerzo por hacer que su hijo se desarrolle al máximo a pesar de sus limitaciones.

Todo esto nos hace ver que actualmente la persona con SA tiene muchos medios y posibilidades de mejorar su calidad de vida, a través de la comprensión y el esfuerzo. Nosotros como docentes, formamos parte de esa clave y nuestro trabajo es primordial para facilitar ese buen desarrollo. Por ello, debemos completar nuestra formación para optar a una mejora en el sistema de la educación por el bien de todos nuestros futuros alumnos.

## Bibliografía

Aspergeraragon.org. Recuperado el 27 de noviembre de 2014 de: <http://www.aspergeraragon.org.es/ARTICULOS/Asperger%20inter.pdf>

Elasperger.org. Recuperado el 27 de noviembre de 2014 de: <http://www.elasperger.org/la-teoria-de-la-mente/>

Espectroautista.info. *Educando a niños con Síndrome de Asperger*. Recuperado el 8 de diciembre de 2014 de: <http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/educando-a-ninos-con-sindrome-de-asperger.pdf>

Fernández Guerrero, 2011, *¿Cómo se integra un niño con síndrome de asperger en el aula ordinaria?* p. 5-6

Freire Prudencio,S., Llorente Comí,M., González Navarro,A., Martos Pérez,J., Candelas Martínez Díaz,J., y Ayuda Pascual,R. 2004. P.22. *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Valencia: Equipo Deletrea.

La información.com. Recuperado el 11 de diciembre de 2014 de: <http://salud.practicopedia.lainformacion.com/enfermedades-y-trastornos/como-entender-el-sindrome-de-asperger-20663>

Martínez del Río, C. y Vázquez Soler, C. *Los trastornos generales del desarrollo, una aproximación desde la práctica*. Vol. 2. *El síndrome de Asperger. El alumno con síndrome de Asperger en la Educación Secundaria Obligatoria: Respuestas para una Educa-*

*ción de calidad* p. 99-100. Consejería de Educación.

Morant, *El alumno con síndrome de Asperger en la Educación Secundaria Obligatoria. Breve guía para la orientación educativa*. Recogido el 16 de Diciembre de 2014 de: Publicaciones de la Federación: [http://www.asperger.es/publicaciones\\_detalle.php?id=243&titulo=EL%20ALUMNO%20CON%20S%CDNDROME%20DE%20ASPERGER%20en%20la%20Educaci%F3n%20Secundaria%20Obligatoria](http://www.asperger.es/publicaciones_detalle.php?id=243&titulo=EL%20ALUMNO%20CON%20S%CDNDROME%20DE%20ASPERGER%20en%20la%20Educaci%F3n%20Secundaria%20Obligatoria)

Zardaín, P. y Trelles García, G. 2009. P.53. *El Síndrome de Asperger*. Asturias: Cajastur.

Padrón Pulido, P. 2006. *Asperger en el aula. Historia de Javier*. p. 21

Psicología-online.com. Recuperado el 2 de diciembre de 2014 de: <http://www.psicologia-online.com/infantil/pautas-padres-con-ninos-asperger.html>

R. Álvarez, 2005 Autismo Andalucía, *Trabajar con alumnado con síndrome de asperger en secundaria*

Stanton, 2000, Convivir con el autismo. Una orientación para padres y educadores. p. 122-123

Uco.es recuperado el 8 de diciembre de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6FNAiZlotP8J:www.uco.es/informacion/webs/fundacioncastilla/documentos/archivos/seminarios/seminarios-2006-2007/programas-de-intervencion-asperger.ppt+&cd=9&hl=es&ct=clnk&gl=es>

Vázquez Uceda, M. y Murillo Bonilla, F. 2007. *Síndrome de Asperger: un acercamiento al trastorno y a su tratamiento educativo*. p.18. Sevilla: Fundación ECOEM.

Zardaín, P. y Trelles García, G. 2009. *El Síndrome de Asperger*. p.10. Asturias: Cajastur.



# **Imagen del adolescente en la sociedad actual desde la perspectiva del adolescente**

# **17**

David del Río Lozano  
Miguel Ángel Cáceres Díaz

## **Resumen**

La imagen del adolescente actual desde su propia perspectiva.

El presente ensayo aborda una de las cuestiones poco tratadas desde las ciencias sociales, la imagen del adolescente vista desde el propio joven. La adolescencia será entendida como un concepto transcultural, pretendiendo dar cuenta de ella en distintos episodios y contextos históricos. El rol del adolescente en la sociedad actual y su consideración sobre él y la sociedad con la que convive y en la que se inserta, será un interesante punto de partida para conocer y actuar sobre las necesidades de nuestros jóvenes en la actualidad y los posibles problemas del futuro.

## **Abstract**

The actual adolescents image studied from their own perspective.

This essay reviews on of the less studied phenomén threatened by Social Sciences, Teenages images saw from the own young. Adolescence will be understood like a transcultural concept, shown in several episodes and historical contexts. Actually, the teenager role in our society and his own perspectives of himself and his culture where he lives, coexists and interacts, could be an interesting depart to the knowledge and the action against the actual problems of our teens and the hypotetical future situations.

## Introducción

Los adolescentes desde estas últimas décadas son uno de los principales grupos sociales afectados por los cambios políticos, sociales y económicos. Desde los primeros estudios sobre adolescencia hemos venido asistiendo a un concepto de compleja identificación y de gran controversia. Desde estas líneas pretendemos afrontar el análisis de algunas cuestiones que consideramos nucleares en el estudio de nuestros jóvenes actuales, su rol en la sociedad y, fundamentalmente, cómo se ven dentro de sus culturas, la imagen que proyectan al mundo y, sin duda alguna, aspirar a comprender y observar el mundo leído desde sus propias ideas y cosmovisiones.

A través de un recorrido teórico en el que reflejaremos algunas de las principales formas de comprender el fenómeno adolescente. Por un lado, revisaremos desde fundamentaciones que parten desde un punto de vista más biologicista, a aquellas otras que centran el análisis de estos agentes sociales desde una demarcación fuertemente relativista y contextual.

Por último, mediante el conocimiento de nuestros adolescentes y de sus interpretaciones del mundo, de sus familias, de sus contextos escolares y no escolares, podemos aspirar a mejorar sus condiciones de vida, eliminar posibles problemas futuros, y ello no sólo redundará en el sujeto, sino en toda la sociedad. Tenemos que darle voz a los adultos de mañana, conocer sus ideas, sus impresiones y crecer con ellos, en lugar de sencillamente “verlos crecer”.



## Fundamentación teórica

### *La pubertad vs adolescencia (una perspectiva biológica)*

Para abordar este punto comenzaremos con una pregunta ¿Es la adolescencia un periodo natural y universal del desarrollo o es una construcción cultural? En primer lugar, expondremos una definición de cada término para identificar cuáles son los factores que lo diferencian.

Pubertad: conjunto de cambios físicos que a lo largo de la segunda década de la vida transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto con la capacidad para la reproducción. (Oliva, 1999)

Adolescencia: Periodo psicosociológico que se prolonga varios años más y que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez. (Oliva, 1999)

Por lo tanto, a raíz de las definiciones aportadas podemos concluir que la adolescencia comienza con el inicio de la pubertad, la cual es universal para todos los miembros de nuestra especie como fenómeno biológico. En cambio, la adolescencia tiene una clara influencia cultural, la cual determinará cuándo un adolescente deja de serlo. En otras culturas las fronteras entre diversos estados se corresponde a la realización de ritos, por ejemplo.

En nuestra cultura occidental, la incorporación del adolescente al estatus adulto se ha retrasado notablemente (Oliva, 1999).

Siguiendo a Oliva (2003) "Los planteamientos iniciales de autores como Stanley Hall o Anna Freud se situaron en la visión catastrofista del *storm and stress* (tormenta y drama). Como ha planteado Arnett (1999), la concepción storm and stress precisa ser reformulada a partir de los conocimientos actuales, ya que aunque no pueda mantenerse la imagen de dificultades generalizadas, si hay suficiente evidencia acerca de una importante incidencia de los problemas relacionados con tres áreas: los conflictos con los padres (Laursen, Coy y Collins, 1998) la inestabilidad emocional

(Buchanan, Eccles y Becker, 1992), y las conductas de riesgo (Arnett, 1992)".

### *Aspectos cognitivos*

En este apartado abordaremos dos núcleos básicos relacionados con los aspectos cognitivos durante la adolescencia. En primer lugar, atenderemos al desarrollo cognitivo durante la adolescencia hasta llegar al desarrollo cognitivo y personalidad.

Todo comienza con la maduración cerebral del sujeto mediante el desarrollo del circuito mesolímbico (circuito estimulado por el placer, búsqueda de recompensa) y la corteza prefrontal (inhibidora de comportamientos instintivos). Esta corteza tiene un desarrollo tardío por lo que produce un desequilibrio evolutivo llegando a las conductas de riesgo citadas anteriormente.

Gracias a las nuevas capacidades de razonamiento aparecen las operaciones formales donde una de las teorías más conocidas es la teoría de la Epistemología Genética de Piaget.



Tal y como aparece en el gráfico, el paso de un estadio a otro se produce gracias a la adaptación de dicho estadio.

En cuanto a las operaciones formales sus estadios son los siguientes:

Lo real como subconjunto de lo posible.

Capacidad de razonamiento hipotético-deductivo e inductivo.

Carácter proposicional.

Naturaleza combinatoria.

El segundo bloque de este apartado se corresponde con el desarrollo cognitivo y personalidad. Entre las características durante la adolescencia encontramos: la abstracción, idealismo-rebeldía, introspección, intimidad y metacognición. Siguiendo a Oliva (2003) *“David Elkind (1978, 1985) apuntó que la capacidad del adolescente para pensar sobre su propio pensamiento y sobre el pensamiento de los demás van a llevarle a un cierto egocentrismo [...] una consecuencia de este egocentrismo sería lo que Elkind denomina audiencia imaginaria, que se refiere a una excesiva autoconciencia, que le lleva a pensar que otras personas están tan interesadas en sus preocupaciones y comportamientos como él/ella mismo.”*

*“Otra manifestación de estas relaciones entre factores cognitivos y aspectos relacionados con el desarrollo de la personalidad es lo que Elkind llama fábula personal, que se refiere a la tendencia del chico o chica a pensar que sus experiencias son únicas, y que no se rigen por las mismas reglas que gobiernan la vida de las demás personas, sin que nadie haya experimentado las sensaciones que ellos están viviendo”* Oliva (2003).

### *El adolescente en la sociedad*

Como veremos en algunos de los cuestionarios realizados por los alumnos de bachillerato, el diálogo sociedad-adolescentes y las imágenes de ambos son muy diferentes según cada uno. De hecho, la adolescencia es un concepto ampliamente debatido en la literatura científica desde múltiples campos de las ciencias sociales como la antropología social y cultural, la pedagogía, la psicología, etc.

Sin profundizar en exceso en esta cuestión, ya que no

es el objeto nuclear del presente ensayo, expondremos sucintamente algunas de las concepciones que de esta etapa vital han proliferado desde las ciencias humanas y sociales. Como hemos observado en la revisión bibliográfica, la mayor parte de las civilizaciones han dado cuenta de este periodo como “el efebo” en el periodo de la Grecia Clásica<sup>1</sup>, las múltiples formas que nos define Turnbull (1984) en su análisis de los pigmeos, o incluso uno de los más interesantes autores medievales de nuestra ciudad como San Isidoro de Sevilla, quien en sus reflexiones filosóficas se refiere a la adolescencia como ese periodo que empezaba a los 14 y terminaba entre los 28 y los 35 años. En este sentido, y pese a las discrepancias históricas respecto a los límites del término, subrayamos las palabras de Carles Freixa en su avance a considerarla como un fenómeno universal: “*toda sociedad organiza la transición de la niñez a la vida adulta.*” (Carles Freixa, en Martínez, 44:2012).

Es muy diferente según los contextos la identidad del adolescente, así como las consideraciones de la sociedad (Oлива, 1999). Encontramos autores que entienden este periodo como un periodo negativo, o al menos conflictivo, como Hall (1904). Mientras que, otros como Margaret Mead, en su análisis de los jóvenes samoanos, verá éste un momento de felicidad, carente de conflicto<sup>2</sup>. Sin entrar a debatir ampliamente éste conflicto de visiones, si nos parece interesante desde el punto de vista del rol del joven dentro de la cultura, las visiones contrarias según el momento histórico o físico. Nos parece evidente que el concepto de este fenómeno durante los primeros pasos de la Revolución Industrial será muy diferente al de los teenagers ingleses de hoy. En esta línea argumental, nos parece interesante la siguiente reflexión por parte del dueño de una conocida empresa multinacional de promoción musical:

---

<sup>1</sup> El efebo era aquella persona que llegaba a la pubertad, y que poco tiene que ver con la adolescencia, como la entendemos hoy (Turnbull, 1984).

<sup>2</sup> Margaret Mead, es criticada por algunos autores que opinarán que es muy idílica su visión de la sociedad y de los adolescentes de Samoa.

*“Los chicos en las calles de Tokio tienen más en común con los chicos de las calles de Londres que con sus padres.”* Summer Redstone, Propietario de MTV, 1994

Los cambios socioculturales y políticos influyen en las concepciones de estos grupos, según Kett (1977) a los quince años en el 1900 los “adultos emergentes” (se destaca un subgrupo dentro de la adolescencia) ya habrían tenido tiempo de terminar sus estudios en la sociedad norteamérica y en gran parte de los países occidentales industrializados. En la actualidad, esos quinceañeros como afirma Bailey (1989) se pasan generalmente el día en la escuela o con sus “iguales” (el autor los denomina “pares”). El tipo de autoridad, por ejemplo la patriarcal, muy común en el continente africano y en el Medio Oriente, como nos refleja Booth (2002) ofrecerá formas muy distintas de entender el periodo, actitudes, acciones e imágenes, no sólo de los adolescentes entre sí, sino también en función del sexo biológico.

Con toda esta breve reflexión y repaso, tratamos de poner sobre en primer plano, los condicionamientos socioculturales, que existen en la imagen de los adolescentes, por parte de la sociedad y de ellos mismos. Las influencias de sus marcos de sociabilidad actuarán en sus cosmovisiones, en sus autoconceptos (Berndt, 1996: Elkind, 1985) e incluso en su autoestima<sup>3</sup>, y no podemos vivir ajenos a estos condicionamientos. En sociedades multiculturales, habrá diversas crisis en esa autoconcepción del adolescente, ya que existen ciertos “conflictos” entre su “yo” como ciudadano español, francés, etc. y su pertenencia a uno u otro colectivo o etnia concreto (Ascencio y Miller, 2002). Estos conflictos se explican en la relación con sus compañeros, su autoconcepto, y su relación con sus padres<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Según los autores Twenge y Crocker, 2002 en uno de sus estudios sobre la autoestima de los adolescentes americanos. Llegarán a la arriesgadísima conclusión de afirmar que los teens blancos tienen una mayor autoestima que la de los latinos, los asiático-americanos o los afroamericanos. Pese a que considero demasiada arriesgada esa afirmación, si puede servirnos en este caso para mostrar como algunos autores expresan dicha influencia entre autoconcepto, autoestima y sociedad.

*“Los adolescentes no son víctimas pasivas de cerebros fuera de control. Son agentes activos de una etapa adulta que satisfacen sus necesidades y les permite sobrevivir dentro de su entorno y hace que la experiencia tenga sentido (Sercombe y Paus, 2009:35).*

En todo éste diálogo individuo-sociedad, el adolescente interpreta las claves de su marco y se inserta, sociabilizándose, y formando parte de un colectivo. Huyendo del determinismo sociocultural, nos interesaría reflejar aquí una magnífica reflexión de Baumeister (1991), que expresa el rol del ser humano como participante de la cultura:

*“A menudo es la cultura la que indica al individuo qué contexto general dará significado a su vida, o en algunos casos la cultura ofrece varias opciones y el individuo elige. En cualquier circunstancia, el individuo depende de que la cultura le proporcione las posibilidades de significado” (Baumeister, 361:1991)*

## Desarrollo práctico

El desarrollo práctico realizado corresponde con un cuestionario de 7 preguntas realizado a un curso de 1º y 2º de Bachillerato del Instituto I.E.S. Al-Ándalus de Arahal (Sevilla). El cuestionario se realizó el día 26 de diciembre de 2014 a un total de 22 alumnos/as, 11 alumnos/as de 1º y 11 alumnos/as de 2º. El único dato que solicitamos era el curso para conocer la edad, ya que para que las respuestas fueran lo más sinceras posibles decidimos realizarlo de forma anónima. Los añadiremos al apartado anexo. A continuación, añadimos las preguntas y unos gráficos resumiendo las ideas principales contestadas por el alumnado:

¿Cuál crees que es la opinión de la sociedad sobre los ado-

---

<sup>4</sup> Suárez Orozco (1996) nos revela el alto nivel de obediencia que existe por parte de los jóvenes latinoamericanos en E.E.U.U. a sus padres. Fuerte sentido de apego a la familia, en contraste, siempre según el autor, de otras minorías.

lescentes?

Utiliza tres adjetivos para definir a un adolescente.

Aspectos positivos y negativos de la adolescencia.

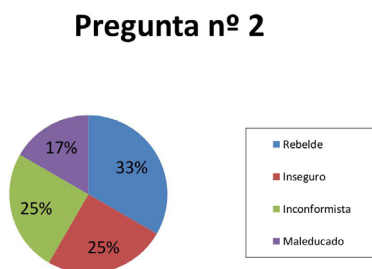
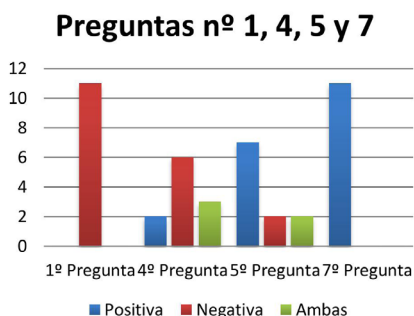
¿Crees que los mayores (padres, abuelos) entienden a los adolescentes? Justifica tu respuesta

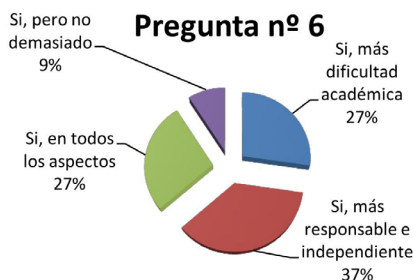
¿Qué crees que los adolescentes aportan a la sociedad?

¿Has notado algún cambio entre primaria y secundaria?  
¿Cuál/es?

¿Es buena la relación con tus padres? ¿Discutís por algo?

En el grupo de 1º Bachillerato las respuestas a las preguntas 1, 4, 5 y 7 las hemos dividido en positiva, negativa o ambas quedando demostrado en el gráfico las tendencias del alumnado de esa edad. En la pregunta número 2 hemos elegido los cuatro adjetivos que más se repiten entre el alumnado, aunque utilizan algunos más, éstos son los más repetidos en el cuestionario. En la pregunta número 6 la respuesta positiva se da en todos los cuestionarios, pero de diferente forma. Presentamos los datos en tanto por ciento en el que el porcentaje más alto corresponde a la responsabilidad e independencia que se asume en el cambio de primaria a secundaria.





*Resultados de la encuesta a los 22 alumnos de 1º de bachillerato:*

El total de los alumnos prácticamente, un 90%, ha manifestado que la sociedad ve de forma negativa a los adolescentes de la actualidad. Mientras que, por otro lado, hay una relativa uniformidad a la hora de describir al adolescente como inconformista, inseguro, maleducado y rebelde, siendo este último el repetido por la tercera parte de los encuestados.

Llama la atención el hecho de que el 100% dice tener una buena relación con sus padres, mientras que el 60% piensa que no es comprendido por parte de “sus mayores”, solo un tercio de los encuestados ha respondido favorablemente a dicha pregunta. En cuanto, a la quinta de las cuestiones 15/21 han coincidido en que los adolescentes aportan mucho a la sociedad, alegría y optimismo destacan en las palabras de los adolescentes, por otro lado; sólo un 15% opinan que no aportan, nada porque no son atendidos por la sociedad. En cuanto a la sexta pregunta, los alumnos opinan mayoritariamente que el salto de la escuela al instituto entraña una mayor responsabilidad y exigencia, sólo un 23% apela a la exigencia académica. Destacando por lo tanto “la responsabilidad en el trato” como aquella idea que impera en las respuestas de los estudiantes.

Pese a no ser una muestra social de un valor objetivo en el análisis de los estudiantes de bachillerato de nuestra comunidad, si es cierto que es interesante dar cuenta del pesimismo que manifiestan los jóvenes al ser preguntados por la imagen de ellos por



su contexto. Es posible que ese pesimismo redunde en la actitud del joven ante determinadas cuestiones de su día a día, y que no haya una participación constante y clara en "las cuestiones de mayores". Aunque entiendan como buena o muy buena la relación paternofilial, no existe unanimidad al ser preguntado por la comprensión de sus abuelos y padres, donde casi un 40% percibe una discordancia entre el mundo actual y aquellas formas de vida en las que crecieron sus padres.

## Valoración y reflexión personal

Según la bibliografía consultada son varios los aspectos a tratar en esta reflexión personal, he de admitir el cambio de pensamiento que he sufrido entre el antes de realizar este trabajo y el después, ya que, mi opinión sobre la adolescencia, adolescentes, adultez, pubertad, etc. ha cambiado radicalmente (para mejor, eso sí).

Creo en la necesidad de la formación de las personas, formación en todos los ámbitos, social, académica, instrumental. El eje vertebrador de toda esta formación consiste en los contenidos, éstos son los que proporcionan la base para que ese aprendizaje sea posible, también adquiere valor la forma en la que se presentan al alumnado, conocido como la didáctica. Me refiero a la importancia de los contenidos debido a que, en mi caso, la ignorancia que tenía sobre todo lo que rodea al adolescente era la causa de mi opinión sobre los adolescentes tan parecida a la que ellos/as tienen.

Tras conocer los procesos por los que los adolescentes atraviesan durante su desarrollo entiendo mucho mejor sus actitudes, enfados, comportamientos, etc. por lo que en mi opinión el problema consiste en el desconocimiento de la sociedad sobre estos procesos, aunque todo el mundo pasa por esos procesos lo hacen inconscientemente, todo ello, sin atender a la imagen que los medios de comunicación proyectan sobre los adolescentes, tema que sería digno de estudio en otros ensayos debido a la densidad y complicación del asunto.

Creo que una buena solución sería incluir los contenidos tratados en el aula, aunque de una forma transversal, no todo lo podemos convertir en asignaturas. Una buena opción sería tratarlos en alguna clase de tutoría, alguna conferencia adaptada a la visión de los adolescentes, algún congreso especializado en esta temática, etc.

## Conclusiones

Es necesario poner en primer plano, la opinión, el autoconcepto del adolescente en su mundo. La motivación es uno de los ejes del aprendizaje, y la autoestima juega un papel principal, y para ello es necesario acceder a los “yos” de cada adolescente. No podemos construir una sociedad ajena a aquellos que en pocos años serán los que guíen los designios de una sociedad que es tan suya como nuestra. Es muy amplia la literatura que ha indagado sobre los adolescentes desde diversas disciplinas, sobre su concepción como grupo social y sobre sus problemas en la socialización, pero muy escasas aquellas que se han encargado de ver el mundo desde ellos para juntos construir un mundo mejor en los que se sientan partícipes de su historia.

A través de los alumnos de 1º de Bachillerato, se ha observado las diferencias entre jóvenes a la hora de entender su adolescencia, pero sobre todo se ha manifestado una necesidad de comprender su situación y de revalorizar su papel en la sociedad. Toda sociedad necesita de sus adolescentes y éstos han de sentirse comprendidos para mejorar su autoestima, su autoconcepto y evitar determinados problemas derivados de su “nula” comprensión por parte de los adultos. Éste es sin duda un gran reto para educadores y familiares, pero, fundamentalmente, para toda nuestra sociedad. Los jóvenes de hoy serán los adultos de mañana y tenemos que aprender con ellos, interpretándolos y viendo el mundo con ellos, al mismo tiempo que enseñarlos a aprender con nosotros, mostrándoles que forman parte del mundo de “los mayores”.

## Bibliografía

Alba, V. (1975), Historia social de la juventud. Barcelona: Plaza & Janés.

Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural*. México: Pearson Education.

Bailey (1989)

Berndt, T. J. (1996). Transiciones en la amistad y la influencia de los amigos, en J. A. Graber, J. Brooks-Gunn y A. C. Petersen (comps.). *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bloch H. S. (1995). Adolescent Development, Psychopathology, and Treatment. New York: Internacional Universities Press.

Booth, M. (2002). *Arab adolescents facing the future: Enduring ideals and pressures for change*. NY: Cambridge University Press.

Echeburúa, E. y Requens, A. (2012). Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educadores. Madrid: Pirámide.

Elkind, D. (1978). Entender a los jóvenes adolescentes. Adolescencia.

Elkind, D. (1981) *Children and Adolescents: Interpretive Essays on Jean Piaget*. 3rd ed. New York: Oxford University Press.

Freixá, C (1998). De jóvenes, bandas y tribus. *Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.

Hall, S (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. New York: Appleton Century Crofts.

Harwood RL, Leyendecker B, Carlson VJ, Ascencio M, Miller A. (2002). parenting among Latino families in the U.S. In: Bornstein MH, editor. Handbook of parenting, Vol 4: Social conditions and applied parenting. 2. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 21–46.

Jociles, M. I., Franzé, A., Poveda, D. (2011). Etnografías de la infancia y de la adolescencia. Madrid: La Catarata.

Kett, J. (1977). *Rites of passage: Adolescent in America 1790 to the present*. New York: Basic books.

Levi-Strauss, C. (1971). El pensamiento salvaje. Barcelona.

López, F. (2008). Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social. Madrid: Pirámide.

Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 1. Psicología Evolutiva*. (pags. 471-492). Madrid: Alianza.

Martín, C., Aguilar, M., Navarro, J. I., y Sánchez-Sandoval, Y. (2011). Desarrollo del pensamiento en la adolescencia. En Martín, C., y Navarro, J. I., (Coords). *Psicología para el profesorado de educación secundaria y bachillerato*. (pp. 61-89). Madrid: Pirámide.

Martínez, M. Adolescencia, aprendizaje y personalidad. *Problemas y soluciones en la Educación Secundaria. 2012*. Barcelona: Sello Editorial.

Oliva, A. (1999). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 1. Psicología Evolutiva*. (pags. 471-492). Madrid: Alianza.

Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI, *Infancia y Aprendizaje*, 15(4), 373-383.

Palacios J., y Oliva, A., (1999). La adolescencia y su signifi-

cado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 1. Psicología Evolutiva.* (pp. 433-452). Madrid: Alianza.

Sercombe, H. and Paus, T. (2009) The teen brain research: implications for practitioners. Youth and Policy No. 103, Summer, pp 25-38.

Suárez, O. (1996) Transformations: Migrations, family life and achievement motivation among Latino adolescents. Palo Alto: Stanford University Press.

Turnbull, C. (1984). Los pigmeos el pueblo de la selva. Barcelona.

Twenge y Crocker (2002). Race and selfesteem: Metanalyses comparing Whites, Blacks, Hispanics, Asians , American Indians and comment en Gray-Little and Hafdahl (2000). Boletines de psicología, 128, pp. 371-408.

Villa, M. (2011) *“Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil”*. Medellín: Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, 2011, pp. 147-157.



# Estudio sobre los adolescentes en la prensa española 18

José Manuel Gamero Rubio  
Patricia Puerto Bellido

## Resumen

En esta investigación se presentan los resultados obtenidos sobre la imagen que proyecta la prensa española de los adolescentes. Para ello, hemos analizado dos periódicos nacionales: *El País* y *ABC*. Se han realizado una recopilación de noticias, abordadas en un período de tiempo, agrupándolas en temas y describiendo estos, así como una comparación entre ambos medios de comunicación. Además, este estudio contempla unas valoraciones y reflexiones teóricas y personales sobre el tratamiento periodístico de la juventud.

## Abstract

Image that Spanish press projects about teenagers is presented in this investigation. Two national newspapers, *El País* and *ABC* have been analyzed. In order to achieve this goal, a compilation of news in a period of time has been done. They have been organised in topics and these ones have also been described, along with a comparison between both newspapers. Moreover, this paper presents evaluations and theoretical and personal reflections about how the youth is treated in the media.

## Introducción

Antiguamente, tal y como resaltaba el poeta andaluz Vicente Aleixandre en su poema *Adolescencia* (1990), la juventud se definía como una etapa de moratoria breve, la cual se extendía hasta alcanzar la edad adulta; en la actualidad, sin embargo, cada vez son más los que reconocen en los jóvenes y su colectivo una cierta entidad propia con larga extensión en el ciclo vital del ser humano.

Hoy en día sabemos que la adolescencia es, además, una categoría heterogénea de raíz psicosocial en la cual influyen no solo factores físicos, provenientes de la pubertad, sino también culturales. Por tanto, si los jóvenes son un reflejo de la sociedad donde viven y nuestro interés como docentes estriba en acercarnos a ellos y conocerlos lo más posible, se nos presenta fundamental el análisis del contexto cultural en el cual se hayan inmersos, así como el que proyectan los medios de comunicación (Mauri de los Rios, Figueras Maz, 2012:41).

A continuación, no es de extrañar que nos asalten distintas cuestiones acerca del tema que acabamos de iniciar, una de ellas bien podría ser el porqué de la importancia de los medios de comunicación, la respuesta a esta pregunta es sencilla, y es que siguiendo el planteamiento constructivista, entre los distintas agencias que intervienen en la formación de consciencias o socialización, como pueden ser el colegio, la familia o las relaciones simétricas entre iguales, se haya en un puesto destacable los *mass media* (Rodrigo Alsina, 2001: 180). Asistimos a un fenómeno complejo y en continuo crecimiento: la realidad de los medios de comunicación social, los “mass-media”, o los “medios de masas” que están presentes en parcelas cada vez más amplias de nuestra vida. Los medios de comunicación nos acercan a la “aldea global”, en donde se dan los hechos, acontecimientos, informaciones, opiniones, etc. En todo el planeta llegan a ser conocidos de forma casi inmediata en los lugares a los que dichos medios alcanzan. (Grimaldi Herrera, 2008)



Los medios de comunicación y sobre todo las noticias, tal y como afirman Alcoceba y Mathieu (2010), establecen una determinada visión de los hechos, la cual ofrece una representación de la realidad que se ajusta a los intereses de las audiencias. Por tanto, es importante conocer cuál esa imagen o representación que los *mass media* destacan de los jóvenes, puesto que ello nos ofrecerá la visión global que conforma el concepto juvenil de la audiencia así como la opinión, los juicios o la valoración que esta establece sobre el colectivo de los jóvenes.

El presente estudio se ha hecho eco de tal importancia y se ha establecido sesgar el tratamiento teórico y práctico a uno de los medios de comunicación con indudable tradición nacional: la prensa. Con ello se pretende conocer cuál es el protagonismo de los adolescentes en la sociedad y, a su vez, extraer la imagen que la prensa proyecta de los jóvenes de la forma más fidedigna posible, apoyando y rebatiendo las distintas fuentes bibliográficas que hemos tomado como referencia.

### *Objetivo, metodología y descripción de estilos*

El objetivo primordial del presente trabajo no es tanto establecer el papel que ostentan las jóvenes hoy en día en la sociedad, sino más bien el reflejo de esta realidad, es decir, la imagen que se proyecta de ellos en uno de los medios de comunicación nacionales por excelencia: la prensa.

Como consecuencia primaria de la finalidad del estudio nos encontramos con la configuración de una metodología que permite facilitar al lector una visión global de los contenidos que pretendemos abordar. De este modo, en primer lugar, se realizará un informe temático cuantitativo de la presencia de los jóvenes en la prensa española. La selección de la muestra ha sido constituida por dos de los periódicos líderes nacionales: *El País* y *ABC*, y el período de estudio comprende poco más de dos semanas, concretamente del 1 al 15 de julio de 2014. En segundo lugar, intentaremos desmembrar cómo es el tipo de información y qué tratamiento tienen los temas que desarrollan estos medios con el fin de

descubrir cuál es la imagen del colectivo juventud que los consumidores recibimos tras la lectura de los distintos tipos de noticias. En definitiva, un análisis de contenido cualitativo de acuerdo con el construccionismo social, propuesto por Landfield (Clonninger, 2003: 401), por el cual determinamos que, en la actualidad social, los medios de comunicación desarrollan un papel fundamental a la hora de confeccionar una imagen sobre el colectivo juventud, así como la utilización de técnicas de argumentación que fomentan la transmisión de la visión determinada que pretenden (Mauri de los Rios, Figueras Maz: 2012).

Para conocer esto último, consideramos pertinente, en primer lugar, utilizar una serie de descriptores claves, estos fueron: adolescencia, juventud, menores, fracaso escolar, acoso escolar, bullying, obesidad infantil, pobreza infantil, educación, salud, crisis económica, modas, tendencias, desapariciones y fugas. Y en segundo lugar, hacer no solo una extracción total de las noticias que abordan el contenido juventud durante el período escogido, sino, además, hacerlo desde dos perspectivas diferentes. Esto es, desde visiones políticas estereotipadas como son la derecha e izquierda nacionales, *ABC* y *El País*, respectivamente. La elección de los medios escogidos, por tanto, no es arbitraria o aleatoria, sino totalmente intencionada y lógica de acuerdo con la finalidad del estudio, para lo cual realizaremos una extendida comparación entre algunas de aquellas noticias que aparecen de modo simultáneo en los dos periódicos.

Se hace necesaria, por tanto, una descripción de estilos de los medios elegidos, con el fin de ir acercándonos poco a poco a nuestro objetivo primordial.

Atendiendo al *Manual de estilo del diario El País* (2008:12), este periódico se define como “un periódico independiente, nacional, de información general, con una clara vocación de europeo, defensor de la democracia pluralista según los principios liberales y sociales, y que se compromete a guardar el orden democrático y legal establecido en la Constitución”.

Como cualquier medio de comunicación, sus bases se construyen a través de una información veraz, completa, actual y de calidad. Sin embargo, discrepamos con un punto de su política editorial, el cual afirma que “rechazará cualquier presión de personas, partidos políticos, grupos económicos, religiosos o ideológicos que traten de poner la información al servicio de sus intereses. Esta independencia y la no manipulación de las noticias son una garantía para los derechos de los lectores, cuya salvaguardia constituye la razón última del trabajo profesional” (*El País* 2008:12). En la actualidad, los periódicos tienen una total dependencia de sus anunciantes, los cuales forman parte de los accionistas principales.

A continuación, pasaremos a la descripción del periódico *ABC*, a través del *Informe anual* del grupo *Vocento* del año 2006, en el que se recoge que es “el gran referente del sector conservador y liberal de la sociedad española, defensor de los valores cristianos, de la unidad nacional y de la Monarquía parlamentaria y constitucional”.

Teniendo en cuenta estas citas, queda claro cuáles son sus principales diferencias. Por un lado el diario *El País* es defensor de la pluralidad democrática, sin ningún tipo de excepción o discriminación. Tiene sus límites en la Constitución Española, pero aboga claramente por la libertad de expresión. Por otro, nos encontramos al diario *ABC*, que sostiene una línea conservadora, continuista, siguiendo lo establecido y no dejándose influir por los nuevos pensamientos emergentes. Es por ello por lo que también una de sus bases editoriales sea el catolicismo, algo que nos recuerda al pasado, en el que la Iglesia y el Estado era el tándem que tenía el poder.

### *Temas y relación de noticias*

Tras el rastreo inicial de noticias, nos dispusimos a englobar estas en categorías a las que hemos denominado temas. Es relevante en este aspecto hacer referencia al concepto *tematización* o la teoría denominada *agenda setting*, esta última confeccionada

por McCombs y Shaw, que determina que “la prensa no es un espejo que refleja la realidad tal como es, (...) es más bien un foco, y su enfoque puede estar orientado (...) por ciertos hábitos y rituales de los periodistas”, tal y como afirma Severin y Tankard (Moragas, 2011: 109).

Nuestra búsqueda, el cual ocupa el período del 1 al 15 de julio de 2014, nos permitió construir una muestra total de 119 noticias, las cuales fuimos englobando en muestras parciales, dependiendo de la temática principal que abordasen. De este modo, el resultado obtenido se hace evidente a través de la tabla adjunta en el punto 2 del Anexo. El mayor número de noticias recopiladas hacen referencia a procesos judiciales, modas, iconos y tendencias y abusos y corrupción de menores. En este *top 3* la información ofrecida aborda no solo el papel de los jóvenes como víctimas, sino también como reos y verdugos, especialmente en las dos primeras categorías. Ejemplo de ello son, en primer lugar, los sucesos judiciales, en las más de las veces están implicados adultos, pero no son pocas las noticias en las que los jóvenes señorean la acción delictiva. En segundo lugar, son cuantiosas las detenciones de adultos por abusar o corromper a menores, pero además algunas noticias tienen como protagonistas a los jóvenes con ese mismo rol. El informe realizado por UNICEF sobre los derechos de los niños y la práctica periodística, demuestra que de las noticias estudiadas, los niños son víctimas en el 25% de ellas, y una de cada dos noticias describe cosas negativas, como crímenes, violencia, abusos o desastres. (UNICEF, 2007:39-41). Aquí cabe resaltar las normas deontológicas periodísticas, la cual dice que “la prensa no debe identificar niños menores de 15 años envueltos en casos de abuso sexual como víctimas, testigos o defensores”, (Villanueva, 2002: 47). Además, se deberá evitar el uso de imágenes de carácter sexual del niño, así como el uso de un estilo sensacionalista para promocionarse a sí mismos, (International Federation of Journalism, 2009). En tercer lugar, las noticias sobre modas, iconos y tendencias reflejan una imagen de juventud desinhibida por la fiesta, forofa de sus ídolos y fiel a sus marcas de identidad (música, maneras de vestir, lenguaje), las cuales le hacen formar parte de una determinada cultura social propia, de la cual tienen profunda constancia.

Le siguen, en el barómetro de presencia, temáticas como las drogas, alcohol y sexo, educación, noticias internacionales como la inmigración u Oriente Próximo y salud. Nos informan que sigue aumentando la presencia del alcohol y las drogas en los jóvenes, que cae la percepción negativa de algunas drogas a ojos de los adolescentes e incluso nos presentan estudios para predecir a “futuros borrachos”. En el tema de educación, confluyen multitud de opiniones acerca de la nueva ley de reforma educativa, LOMCE, pero también hay apuntes a la precariedad en los centros así como a la formación del profesorado. Podemos comprobar además continuas referencias a la situación de menores fuera de nuestras fronteras, las oleadas de migraciones de población centroamericana a EE.UU, huyendo de la violencia local y las drogas o la situación en Oriente Próximo, la cual es acuñada desde un prisma de defensa al menor, actuando de agentes de paz ante una guerra devastadora. Finalmente la temática de salud se expone sobre todo a través de consejos y prácticas.

Otros temas como la televisión y cine, la familia y sociedad o la cultura y ocio, nos acercan a los gustos de los jóvenes, a veces extendidos en la sociedad y tildados de “para adolescentes”. Nos informan de programas para jóvenes, como teatros, pero también proyectos para ayudar a las familias con el fin de evitar la marginación social de los jóvenes, y, finalmente, se hacen eco de algunas precariedades de parte de este grupo social, los que aún no han alcanzado la mayoría de edad y se les prohíbe realizar ciertas prácticas consideradas para adultos.

La violencia pandillera, el bullying o el racismo son temáticas que nos muestran claramente la tendencia agresiva, violenta e intolerable de muchos jóvenes. El respeto a los demás, la empatía o los valores brillan por su ausencia y aprovechados para connotar una de las características de los jóvenes en la actualidad. El fracaso escolar se expone a través de las famosas comparaciones que fluyen tras el informe PISA o la escasez de lectura en las casas españolas. Y el entorno escolar aparece alterado debido a la confluencia de la rapidez de la LOMCE y la escasez de medios en las aulas.

Es importante resaltar un tema tan delicado como las desapariciones y fugas de los menores, en este caso se realiza una querrela a razón de que es elevado el número de las que aún no se han resultado, así como la pobreza y la explotación infantil, solventándolas con noticias sobre subvenciones y denuncias en contra del abuso laboral de menores, respectivamente. Son escasas las noticias encontradas sobre sexualidad, apenas dos referencias, una a los derechos sexuales, tales como el embarazo, y a la homosexualidad, característica esta última noticia debido a que es protagonizada por un grupo de menores en pro del rechazo a esta identidad sexual.

Finalmente, realizaremos diversos apuntes a y sobre los temas que, aunque tienen menor presencia, caben ser mencionados. La opinión, como siempre, no puede faltar, por ello se hacen comentarios a través de la visión personal sobre la adolescencia. La política y la crisis, temas de gran calado actual, aparecen con matiz de compromiso, aunque leve, de mano de los jóvenes. Y finalmente el deporte es expuesto como vía de escape, como aliciente para los adolescentes, con el fin de no caer en las marras de las malas prácticas juveniles.

### *Comparación entre los dos medios*

Una vez descritos los temas más tratados en los periódicos *El País* y *ABC*, nos dispondremos a comparar el tratamiento de noticias en ambos medios de comunicación.

En primer lugar, hemos establecido una diferencia en el número de noticias, la cual encontramos en cada temática. De este modo, podemos comprobar cómo el diario *ABC* hace un tratamiento especial a la sección de salud, con un resultado de 8 noticias.

En segundo lugar, y atendiendo al gráfico que aparece en el punto 3 del Anexo, vemos cómo *El País* ha tratado menos temas sobre adolescentes que el diario *ABC*, ya que solo tiene más noticias en las siguientes temáticas: crisis económica; deporte; entor-

no escolar; fracaso escolar; inmigración; modas, iconos y tendencias; sexualidad; violencia pandillera. Aquí podemos ya apreciar ciertos sellos editoriales. No es casualidad que haya más críticas en el sector de la educación, teniendo en cuenta que el Gobierno lo tiene el Partido Popular y las medidas son establecidas por este partido, debido a su mayoría absoluta.

Además, cabe añadir las diferentes categorías donde el resultado ha sido el mismo, casos como el de cultura y ocio; desapariciones y fugas; política; tecnología y redes sociales. Es decir, de las 23 categorías que hemos establecido, *ABC* ha obtenido más noticias en 11 de ellas, mientras que *El País* solo consiguió más resultados de búsqueda en 8.

A continuación, nos dispondremos a comparar las dos noticias que nos han llamado especialmente la atención.

La primera comparación que vamos a analizar corresponde a la temática "sexualidad", con una noticia que versa sobre un torneo de fútbol en contra de la homosexualidad. Comenzaremos comentando el titular de ambos medios de comunicación. *El País* titula la noticia de la siguiente manera: "Torneo contra la homosexualidad en el polideportivo de La Elipa", mientras que el diario *ABC* añade que el torneo es "por la familia". A simple vista, pueden ser considerados como idénticos o similares, pero en realidad son muy diferentes. Con el uso del entrecomillado, *ABC* explica la motivación de la organización del torneo, recalcando la importancia del valor tradicional de la familia, excluyendo así los nuevos modelos existentes.

Siguiendo con el subtítular, vemos ya que hay una disparidad de criterios a la hora de resumir la información. El periódico *El País*, al ser de tendencias de izquierdas, quiere echar su tinta negra contra los grupos ultraderechistas, nombrando incluso la cantidad de gente que organizó tal acto. Y también juega con el motivo de la realización del torneo, con el uso entrecomillado de "por la familia" que le da un tono irónico y despectivo a lo celebrado en el polideportivo de La Elipa. Por el contrario, el diario *ABC* resalta la figura de UGT, ya que fueron los encargados de denun-

ciar la organización de este torneo y la utilización de banderas preconstitucionales.

En el cuerpo de la noticia, vemos algunos rasgos diferenciados. En ningún momento el diario *ABC* concreta qué grupo ultraderechista fue el encargado de realizar el torneo, algo que sí hace el periódico *El País* en su entradilla de la noticia, es decir, en el primer párrafo vemos que el responsable ha sido la plataforma ultraderechista "España en Marcha". Lo que es más grave en el asunto es el pie de foto que ilustra la noticia, ya que el periódico de izquierdas etiqueta a los sujetos de la imagen como miembros de esta plataforma, algo que no realiza *ABC*, diciendo "imagen de los participantes del partido". Es cierto que en la información de ambos medios de comunicación vemos recogidos que los adolescentes son los que participan en este torneo de fútbol. Sin embargo, tenemos que poner un cierto grado de duda en su pertenencia a este grupo ultraderechista y también de su grado de comprensión acerca de si sabían qué defendía el torneo que iban a jugar y si conocían lo que representan las banderas preconstitucionales. Ninguno de los dos medios hace un análisis de esto.

Podemos comprobar cómo los dos medios de comunicación finalizan la noticia de forma distinta. El diario *ABC* destaca con un ladillo la tensión que hubo en el desalojo policial, además de la intranquilidad de los empleados del recinto ante el grupo de sudamericanos que jugaba al beisbol. El periódico *El País* acaba con las declaraciones del portavoz del Grupo Municipal Social en el Ayuntamiento, Jaime Lissavetzki, posible candidato a presentarse a la Alcaldía de Madrid con el Partido Socialista. Es un guiño al lector de este medio de comunicación, dejando entrever que solo es ese partido el que puede condenar un torneo contra la homosexualidad y donde se ponen banderas preconstitucionales.

Para finalizar este apartado, no se nos debe olvidar lo que recoge las normas deontológicas periodísticas en la que "el periodista debe evitar por todos los medios la discriminación basada en raza, sexo, idioma, religión, posiciones políticas, incapacidad física u orígenes sociales o nacionales" (Villanueva, 2002: 47).



Continuamos con el análisis de una noticia que pertenece a una de las categorías que ha obtenido uno de los mayores resultados de búsqueda: modas, tendencias e iconos. La información elegida trata sobre las horas previas al concierto de One Direction. Ambos medios de comunicación titulan de igual modo la noticia, con una pequeña diferencia en la que el periódico *El País* resalta que las fans han realizado acampadas durante dos meses para ver a sus ídolos. Otra diferencia que podemos comprobar es que el diario *ABC* aprovecha el soporte digital para realizar un video que ilustra la información de mejor modo que la foto que usa *El País*.

Siguiendo con el cuerpo de la noticia, vemos que el diario de izquierdas se recrea en la descripción de los acontecimientos, utilizando en la entradilla ciertas etiquetas que se le ponen a los adolescentes en el aspecto alimenticio y el poco respeto que tienen con su entorno: “las cajas de pizza se amontonan en los contenedores, las cáscaras de pipas cubren la acera gris (...)”. Sin embargo, *ABC* ilustra de forma muy diferente el tiempo de espera de las fans, que “pasan el tiempo conversando, echando una partida de cartas, jugando al Monopoli o simplemente leyendo”. Como podemos ver, las descripciones sobre las “horas muertas” que pasan los adolescentes en la cola son muy distintas, e incluso generan una posición diferente al lector respecto a los adolescentes que comen pizzas de los que se leen un libro.

A lo largo de la noticia, ambos periódicos destacan la organización que tienen los adolescentes a la hora de hacer cola, destacándolo *ABC* en negrita. Sin embargo, lo que resalta *El País* son las declaraciones de una fan de One Direction, que dice que sus “amigas de toda la vida no entienden que prefiera hacer cola a estar con ellas”. En este destacado se ven las características de la noticia de este diario, el cual intenta mostrar la locura que genera el seguir a un ídolo, el “síndrome fan”. Prueba de ello, además de este ejemplo, es que “reconoce que su entrega es una `locura`” o las críticas a lo que están haciendo, cuestionando su organización diciendo que los turnos no se llevan a rajatabla o las amistades íntimas que han hecho a una cola con personas desconocidas.

*ABC* muestra una realidad totalmente distinta. En cuanto a la organización de la cola, no pone ninguna duda en su forma de realizarla, apoyándose de testimonios personales. Por otra parte, en lo que se refiere a la espera, resaltan mediante otra declaración que “espera que merezca la pena”. Y lo más importante de la noticia de este medio de comunicación, es el guiño que realiza a los padres y a su familia, dedicándole el ladillo “el sacrificio de los padres”, donde recoge que estos son también protagonistas de la cola, que no solo hay menores en ella y que, gracias a sus hijos, algunos son también fan de este grupo.

Esta información nos ayuda a distinguir dos tipos de visiones sobre adolescentes totalmente distintos. Por un lado, vemos que *El País* intenta demostrarle al lector el mal que le hace a un adolescente el tener un icono, un ídolo, hablando a través de las redes sociales con otras fans desconocidas para organizar la cola, haciéndolas de mala manera y dejando todo de lado durante dos meses. *ABC* recoge el síndrome fan de una manera adecuada y describiendo, a nuestra manera de entender, de forma correcta la espera de estos dos meses para tener un buen sitio en el concierto. Pero, ¿por qué se usan fuentes personales distintas en ambos medios de comunicación? Posiblemente, la respuesta a esta pregunta es que se basan en aquello que les sirve para contrastar y apoyar su enfoque sobre la noticia. Lo que sí hay que criticar a ambos periódicos es que no se le dé voz al otro punto de vista, puesto que nos quitan un grado de la realidad vivida durante estos 60 días.

## Conclusiones teóricas y personales

Como consecuencia de lo dicho hasta aquí se desprende la importancia que adquieren los medios de comunicación en general y la prensa en particular, a la hora de determinar la imagen que la sociedad tiene del colectivo juvenil.

Los análisis que hemos realizado han puesto de manifiesto los siguientes hechos.

En primer lugar, la recopilación de noticias y la formación de categorías, así como la descripción de las mismas nos acercan a una visión estereotipada de los jóvenes, aunque a veces corresponda con la realidad, puesto que, como afirma Reguillo (2004: 549) “una vez más hay que recordar que los medios de comunicación social no se limitan a reflejar la realidad social, sino que la reinterpretan y proyectan imágenes simplificadas e interesadas de la misma”.

De esta explicitación se derivan dos conclusiones fundamentales, quedando aislada la conclusión sobre el tema de la ideología del medio elegido o la línea editorial de este, que será descrita más adelante. La primera de ella es un marcado carácter paternalista, un rol que da a las instituciones y al Estado “una razón de ser dentro del entramado social” (Alcoceba y Mathieu, 2008:18), otorgándoles a su vez un papel activo, ya que estas determinan una serie de propuestas de cómo son y qué actividades realizan los jóvenes, así como sus consecuencias. El resultado de esto es, además, el papel pasivo de los jóvenes, por tanto, puesto que su propia opinión y evaluación como protagonistas de los hechos quedan vedadas (Alcoceba y Mathieu, 2008:18). La mayoría de las acciones que realizan los jóvenes son ejecutivas, pero no expresivas, y mucho menos críticas o propositivas. La segunda resolución es el amarillismo periodístico, la llamada “tendencia de producir sensación, impresiones o emoción con noticias o sucesos”, tal y como afirma Luisa Fernanda Bolívar Turizo en su blog. Pero lo que aún enciende más la mecha de esta cuestión es la extrapolación negativa del colectivo juvenil. Ciertamente es que la juventud se ha ido consolidando como grupo social al igual que la infancia o la adultez, pero como estos, hay que ser conscientes de que existen diferencias personales y, por tanto, individualizadoras.

Ahora sí, en lo que se refiere a las líneas editoriales, podemos decir que hemos visto un claro sello de los dos periódicos analizados, utilizando como pretexto la noticia para verter su ideología y dejando de lado el tema en cuestión, como es el ejemplo que hemos analizado acerca de la homosexualidad. Lo que sí nos ha sorprendido bastante es la versión totalmente diferente en una descripción sobre una noticia que versaba sobre las horas previas

de un concierto. La diferente forma de tratar la noticia dejaba a los adolescentes en un buen lugar en *ABC*, mientras que en *El País* cometían una locura producida por su edad.

Para concluir, coincidimos con Alcoceba Hernando (2008) en que las temáticas juveniles deben ser divididas según el marco de referencia: mundo vida cotidiana y mundo sociopolítico, es decir, las prácticas sociales y lo normativo y axiológico juvenil, respectivamente, tal y como él los llama. De este modo, la imagen que pondera nuestras noticias sobre los jóvenes en el mundo vida cotidiana es negativa, acciones individuales todas ellas, sobre todo de sucesos, que los estigmatizan y proponen la imagen de juventud como "rebaño" (Rodríguez San Julián, Megías Quirós, 2007:13). Ello es evidente en temas como alcohol, sexo y drogas, fracaso escolar, bullying, violencia pandillera, racismo, sucesos judiciales o fugas, abuso y corrupción. Pero como comentábamos en el punto 2, esa imagen de reos y verdugos contrastan en ocasiones con otro tipo de representación mediática, la de víctimas, en los casos de bullying, sucesos judiciales, abuso y corrupción, completando con temas como inmigración y Próximo Oriente. A ello sumamos que frente al aparente tratamiento favorable que se les otorga en la temática modas, iconos, tendencias, cultura y ocio y televisión y cine encontramos un subfondo en la cuestión: la valoración de una juventud ociosa y superficial; así como un sorprendente matiz positivo real, la crisis económica y la política aparecen expuestas a través de noticias que dan cuenta de la movilización y la consciencia de los grandes problemas nacionales actuales.

Finalmente, el mundo sociopolítico tiene como protagonistas a las instituciones, lo cual conecta con el ya comentado carácter paternalista del Estado, de este modo no solo opinan y juzgan, sino que además refuerzan la visión negativa del colectivo juvenil. Bajo el manto de este marco de referencia se encuentran temáticas como salud, entorno escolar y educación, fundamentalmente, aunque puede haber algunas temáticas encasilladas en el otro marco que presenten alguna característica de este.

De este modo, la presente investigación ha pretendido acometer el objetivo inicial que impulsó a realizarla, estableciendo una resolución directa, derivada del trabajo y estudio de las fuentes utilizadas, así como de los resultados prácticos obtenidos, la cual concluye una imagen eminentemente negativa del colectivo juvenil en la prensa española, representada esta por dos ejemplos de las dos tendencias periodísticas nacionales predominantes. No nos gustaría concluir el estudio tal y como lo comenzamos en la portada, allí con imágenes, aquí nos referirnos a Quino con palabras, “tal vez un día dejen a los jóvenes inventar su propia juventud”, puesto que como él, rechazamos la constante intervención y opinión sobre las prácticas juveniles y abogamos por la libertad de uno de los grupos sociales más desfavorecidos en la actualidad.

## Bibliografía

Alcoceba, J. A. y Mathieu, G., (2008). *Manual de buenas prácticas para el tratamiento de los jóvenes en los medios de comunicación*, Instituto de la Juventud, Madrid. Consultado por última vez 12-01-2015: [http://xuventude.xunta.es/uploads/Manual\\_de\\_buenas\\_prcticas\\_para\\_el\\_tratamiento\\_de\\_los\\_jvenes\\_en\\_los\\_medios\\_de\\_comunicacin.pdf](http://xuventude.xunta.es/uploads/Manual_de_buenas_prcticas_para_el_tratamiento_de_los_jvenes_en_los_medios_de_comunicacin.pdf)

\_\_\_\_\_ (2010). “El discurso mediático sobre los jóvenes en España”, en *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”*, nº1, vol. 3. Consultado por última vez 12-01-2015: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/695/650>

Alcoceba Hernando, J.A., (2008). *La imagen de los jóvenes en los medios de comunicación. Un análisis de las noticias sobre juventud en prensa, radio y TV*, Instituto de la Juventud, Madrid. Consultado por última vez 12-01-2015: <http://slideplayer.es/slide/21788/>

Aleixandre, V., (1990). (Ed.) Duque Amusco, A., *Ámbito*, Castalia, Madrid. Consultado por última vez 12-01-2015: <https://books.google.es/books?id=cgUN2Xwa3OYC&pg=PT24&dq=poe->

ma+adolescencia+aleixandre&hl=es&sa=X&ei=I96zVPn2Kcq-fPbz0gcAH&ved=0CDEQ6AEwAw#v=onepage&q=poema%20adolescencia%20aleixandre&f=false

Bolívar Turizo, L.F., (24-05-2011). *Deontología de la comunicación* [mensaje en un blog]. <http://deontologiaupbbga.blogspot.com.es/2011/05/el-amarillismo-y-el-sensacionalismo.html>

Clonninger, S.C., (2003), (Ed.) Quintanar Duarte, E., *Teorías de la personalidad*, 3, Pearson, México. Consultado por última vez 12-01-2015: <https://books.google.es/books?id=8O81kic5J5AC&pg=PA401&dq=landfield+la+investigaci%C3%B3n+de+la+interacci%C3%B3n+social&hl=es&sa=X&ei=WcGzVJPAACfyPOaigcgC&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=landfield%20la%20investigaci%C3%B3n%20de%20la%20interacci%C3%B3n%20social&f=false>

El País, (2008). *Manual de estilo del diario "El País" de España*. Consultado por última vez 26-12-2014: <http://blogs.elpais.com/files/manual-de-estilo-de-el-pa%C3%ADs.pdf>

Grimaldi Herrera, C., (2009). "La influencia de los mass media en la sociedad del siglo XXI", en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Consultado por última vez 12-01-2015: [www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh4.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh4.htm)

International Federation of Journalism (2009). *International Federation of Journalism Guidelines on Children Reporting*. Consultado por última vez: 12-01-2015: <http://admin.ifj.org/en/contents/ifj-guidelines-on-children-reporting>

Mauri de los Rios, M. y Figueras Maz, M., (2012). "Juventud y discurso mediático. El tratamiento periodístico de las personas jóvenes en los medios de Cataluña", en *Revista Mediterránea de comunicación*, 3, pp. 39-58. Consultado por última vez 12-01-2015: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/20597>

Moragas Spà, M. de, (2011). *Interpretar la comunicación. Estudios sobre América y Europa*, Gedisa, Barcelona. Consultado por

última vez 12-01-2015: [https://books.google.es/books?id=jjMBQAAQBAJ&pg=PA109&dq=McCombs+y+Shaw+agenda+setting&hl=es&sa=X&ei=vaqvVJulYLMUuCQHlgK&redir\\_esc=y#v=onepage&q=McCombs%20y%20Shaw%20agenda%20setting&f=false](https://books.google.es/books?id=jjMBQAAQBAJ&pg=PA109&dq=McCombs+y+Shaw+agenda+setting&hl=es&sa=X&ei=vaqvVJulYLMUuCQHlgK&redir_esc=y#v=onepage&q=McCombs%20y%20Shaw%20agenda%20setting&f=false)

Reguillo, R., (2004). "La performatividad de las culturas juveniles", en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 64, pp. 49-56.

Rodrigo Alsina, M., (2001). *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas*, Universidad de Valencia, Valencia. Consultado por última vez 12-01-2015: <https://books.google.es/books?id=FDcT54Jmr54C&pg=PA180&dq=constructivismo+social+y+medios+de+comunicaci%C3%B3n+socializaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ei=HbyzVPm4NsmAywP0uDl-Dg&ved=0CD4Q6AEwBg#v=onepage&q=constructivismo%20social%20y%20medios%20de%20comunicaci%C3%B3n%20socializaci%C3%B3n&f=false>

Rodríguez San Julián, E. y Megías Quirós, I., (2007). *Jóvenes en los medios. La imagen mediática de la juventud, desde su propia mirada*, Instituto de la Juventud, Madrid. Consultado por última vez 12-01-2015: [http://xuventude.xunta.es/uploads/Jvenes\\_en\\_los\\_Medios.pdf](http://xuventude.xunta.es/uploads/Jvenes_en_los_Medios.pdf)

UNICEF, (2007). *Children's rights and journalism practice- a rights-based perspective*. Consultado por última vez: 12-01-2015: [http://www.unicef.org/honduras/UNICEF\\_Master\\_FEB\\_2008\\_BON.pdf](http://www.unicef.org/honduras/UNICEF_Master_FEB_2008_BON.pdf)

Villanueva, Ernesto, (2002). *Deontología Informativa. Códigos deontológicos de la prensa escrita en el mundo*. Consultado por última vez: 12-01-2015: [https://books.google.es/books?id=E\\_3LnIDtdTwC&pg=PA47&dq=el+periodismo+ante+los+abusos+a+menores&hl=es&sa=X&ei=VyS0VKLEKca2UbSigeg-J&ved=0CD4Q6AEwBg#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=E_3LnIDtdTwC&pg=PA47&dq=el+periodismo+ante+los+abusos+a+menores&hl=es&sa=X&ei=VyS0VKLEKca2UbSigeg-J&ved=0CD4Q6AEwBg#v=onepage&q&f=false)

Vocento, (2006). *Informe anual de Vocento*. Consultado por última vez: 26-12-2014: <http://www.vocento.com/pdf/vocento-me>

moria-2006-web/vocento/06\_1\_m\_abc.html

- Hemerotecas

<http://elpais.com/tag/adolescencia/a/>

<http://www.abc.es/hemeroteca/adolescentes>

<http://hemeroteca.abc.es/avanzada.stm>



## Anexo

Anexo 1: Listado de noticias (+CD)

### **Abuso y corrupción de menores (9 ABC; 4 El País)**

Londres investigará abusos sexuales infantiles en los '80, así como sus encubrimientos: [http://internacional.elpais.com/internacional/2014/07/07/actualidad/1404756777\\_344148.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2014/07/07/actualidad/1404756777_344148.html)

Detenidos los padres de una joven que se fugó de casa: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/13/andalucia/1405269553\\_006474.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/13/andalucia/1405269553_006474.html)

Detención de un joven de 20 años por presunto delito de corrupción de menores: [http://elpais.com/ccaa/2014/07/10/valencia/1404990699\\_072402.html](http://elpais.com/ccaa/2014/07/10/valencia/1404990699_072402.html)

El Papa pide perdón por los grandes abusos sexuales de curas pederastas: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/07/actualidad/1404729688\\_471343.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/07/actualidad/1404729688_471343.html)

<http://www.abc.es/sociedad/20140707/rc-papa-pide-perdon-omision-201407070140.html>

Detención de un joven por corrupción a una menor de 15 años: <http://www.abc.es/local-comunidad-valenciana/20140710/abci-detenido-valencia-joven-corrupcion-201407101057.html>

Detención por abusos sexuales de 35 empleados de parques infantiles Disney: <http://www.abc.es/internacional/20140715/abci-detenidos-disney-abusos-sexuales-201407151910.html>

Detienen a un sevillano que se hacía pasar por una chica para contactar con menores en Internet: <http://sevilla.abc.es/sevilla/20140710/sevi-detenido-corrupcion-menores-sevilla-201407101130.html>

Archivos en PDF:

ABC, 7-07-2014: Cae un ciberdepredador

ABC, 9-07-2014: Investigan a diputados por posibles abusos de menores

ABC, 12-07-2014: El profesor imputado: "Todo es una venganza contra mi mujer"

ABC, 14-07-2014: Acusados de abusos los padres de la joven desaparecida en Jaén

ABC, 15-07-2014: Encarcelados por abusos los padres de la joven desaparecida

### **Bullying (2 ABC; 0 El País)**

Adolescente estadounidense planta cara a su reiterada situación de acoso: <http://www.abc.es/sociedad/20140710/abci-fotografia-pintada-trasero-burla-201407101247.html>

El poderoso mensaje de dos niños contra el ciberbullying: <http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20140703/abci-cancion-contra-ciberbullying-201407021057.html>

### **Crisis económica (2 El País; 0 ABC)**

Niños y adolescentes plasman su concepto de crisis actual a través de dibujos: [http://elpais.com/elpais/2014/07/01/album/1404219424\\_803585.html#1404219424\\_803585\\_1404219555](http://elpais.com/elpais/2014/07/01/album/1404219424_803585.html#1404219424_803585_1404219555)

70 familias de exclusión en Sanlúcar: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/13/andalucia/1405267813\\_879118.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/13/andalucia/1405267813_879118.html)

### **Cultura y ocio (2 ABC; 2 El País)**

La reglamentación oficial prohíbe la entrada de menores a conciertos en salas: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/10/madrid/1405021268\\_773548.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/10/madrid/1405021268_773548.html)

[http://elpais.com/elpais/2014/06/30/masterdeperiodismo/1404163323\\_220970.html](http://elpais.com/elpais/2014/06/30/masterdeperiodismo/1404163323_220970.html)

La Biblioteca de Castilla- La Mancha celebra un taller de teatro para jóvenes: <http://www.abc.es/toledo/20140714/abcp-teatro-para-jovenes-20140714.html>

El 88% de los adolescentes no dedican suficiente tiempo a las actividades culturales: <http://www.abc.es/familia-educacion/20140707/abci-jovenes-actividades-educativas-201407071541.html>

### **Deporte (1 ABC; 2 El País)**

El fútbol juvenil para controlar emociones y fomentar la empatía, evitando la violencia: [http://internacional.elpais.com/internacional/2014/07/05/actualidad/1404530830\\_942683.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2014/07/05/actualidad/1404530830_942683.html)

Tristeza y violencia en el peor día de los hinchas brasileños: <http://www.abc.es/mundial-futbol/brasil-2014/abci-calles-brasil-201407090050.html>

La promesa de un futuro de primera: [http://elpais.com/elpais/2014/06/30/masterdeperiodismo/1404163323\\_220970.html](http://elpais.com/elpais/2014/06/30/masterdeperiodismo/1404163323_220970.html)

### **Desapariciones y fugas ( 2 ABC; 2 El País)**

Ascienden a 667 el número de desapariciones sin resolver en la actualidad: [http://elpais.com/politica/2014/07/03/actualidad/1404378177\\_504771.html](http://elpais.com/politica/2014/07/03/actualidad/1404378177_504771.html)

<http://www.abc.es/espana/20140703/rc-desapariciones-menores-permanecen-resolver-201407031145.html>

Detenidos los padres de una joven que se fugó de casa en Jaén: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/13/andalu-cia/1405269553\\_006474.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/13/andalu-cia/1405269553_006474.html)

Archivos en PDF:

ABC, 4-07-2014: Interior lanza un plan para resolver los casos de menores desaparecidos

### **Drogas, alcohol y sexo (8 ABC; 3 El País)**

La concepción dañina de la marihuana por los jóvenes estadounidenses desciende: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/09/actualidad/1404931937\\_750443.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/09/actualidad/1404931937_750443.html)

<http://www.abc.es/sociedad/20140101/abci-colorado-venta-marihuana-201401011655.html>

Aumento de las drogas y alcohol en los jóvenes, causa directa de falta de disciplina: [http://elpais.com/elpais/2014/07/14/opinion/1405352247\\_586843.html](http://elpais.com/elpais/2014/07/14/opinion/1405352247_586843.html)

[http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/03/actualidad/1404390135\\_908282.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/03/actualidad/1404390135_908282.html)

Un estudio permite predecir el riesgo de abuso de alcohol en menores de 14 años: <http://www.abc.es/sociedad/20140702/ab-ci-predictor-abuso-alcohol-201407021826.html>

Archivos en PDF:

ABC, 7-07-2014: Drogas y alcohol opinión

ABC, 10-07-2014: consenso ley de alcohol menores

ABC, 10-07-2014: Los bodegueros preocupados por la mala imagen del vino

ABC, 11-07-2014: Macrofiesta joven Aoki

ABC, 11-07-2014: Continuación macrofiesta

ABC, 12-07-2014: Fiesta Aoki.

### **Educación (6 ABC; 4 El País)**

Reducción de 500 plazas en centros públicos de la Comunidad de Madrid: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/14/madrid/1405361185\\_635960.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/14/madrid/1405361185_635960.html)

¿Están los estudiantes bien preparados? [http://elpais.com/elpais/2014/07/02/opinion/1404324386\\_448156.html](http://elpais.com/elpais/2014/07/02/opinion/1404324386_448156.html)

País Vasco tomará las medidas mínimas de la LOMCE con el fin de proteger al alumno: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/07/paisvasco/1404745379\\_388919.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/07/paisvasco/1404745379_388919.html)

<http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=1616877>

Los alumnos de ESO catalanes deberán realizar servicios a la comunidad: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/02/catalunya/1404301003\\_089918.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/02/catalunya/1404301003_089918.html)

<http://www.abc.es/catalunya/barcelona/20140619/abci-practicas-solidarias-catalana-partir-201406191856.html>

Los españoles, entre ellos los jóvenes, observan una mejor preparación en los maestros que en los profesores universitarios: <http://www.abc.es/sociedad/20141203/abci-informe-universidad-profesores-201412022125.html>

Archivos en PDF:

ABC, 2-07-2014: La Junta critica a la LOMCE.

ABC, 10-07-2014: Suspenso en compras y facturas

ABC, 10-07-2014: Entrevista a Rafael Camaño

### **Entorno escolar (0 ABC; 2 El País)**

El retraso de la LOMCE y el adelanto de clases y exámenes provocan un desbarajuste escolar: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/05/valencia/1404588797\\_664003.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/05/valencia/1404588797_664003.html)

¿Qué estudian los alumnos 10? [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/09/actualidad/1404922858\\_002729.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/09/actualidad/1404922858_002729.html)

### **Familia y sociedad (5 ABC; 0 El País)**

“Conecta con Galicia”, proyecto que permite a los jóvenes conectar con la realidad de sus antepasados: <http://www.abc.es/local-galicia/20140701/abci-conecta-galicia-descendientes-emi-grantes-201407011215.html>

¡SOS! Mi hijo adolescente se ha enamorado, ¿qué hago?: <http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20140712/abci-mihijo-enamorado-quehago-201407091652.html>

“Hogares de la madre”, proyecto que atienden las necesidades de los adolescentes en riesgo y marginación social: <http://www.abc.es/toledo/20140708/abcp-diputacion-firma-acuerdo-ayuda-20140708.html>

Archivos en PDF:

ABC, 10-07-2014: Más de 300 menores tutelados residen en familia de acogida

ABC, 12-07-2014: Familia realojadas con menores (La Corrala)

### **Fracaso escolar (1 *ABC*; 2 *El País*)**

Continúa la caída en las ventas de libros infantiles y juveniles: [http://ccaa.elpais.com/cultura/2014/07/09/actualidad/1404920465\\_437140.html](http://ccaa.elpais.com/cultura/2014/07/09/actualidad/1404920465_437140.html)

Uno de cada seis adolescentes españoles suspende en competencia financiera del PISA: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/08/actualidad/1404851772\\_616169.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/08/actualidad/1404851772_616169.html)

<http://www.abc.es/sociedad/20140709/abci-alumnos-espanoles-pisa-economia-201407091037.html>

### **Inmigración ( 1 ABC; 3 El País)**

Numerosos menores centroamericanos llegan a EEUU, huyendo de la violencia local: [http://ccaa.elpais.com/internacional/2014/07/13/actualidad/1405274124\\_050539.html](http://ccaa.elpais.com/internacional/2014/07/13/actualidad/1405274124_050539.html)

<http://www.abc.es/internacional/20140711/abci-obama-republicanos-frontera-mexico-201407101833.html>

“Tenemos que arreglar el sistema de inmigración entre todos como sea”, alcalde de California: [http://ccaa.elpais.com/internacional/2014/07/11/actualidad/1405043960\\_739325.html](http://ccaa.elpais.com/internacional/2014/07/11/actualidad/1405043960_739325.html)

Centroamérica y sus menores protagonizan un drama migratorio y social: [http://ccaa.elpais.com/internacional/2014/07/09/actualidad/1404911968\\_607972.html](http://ccaa.elpais.com/internacional/2014/07/09/actualidad/1404911968_607972.html)

### **Modas, iconos y tendencias ( 7 ABC; 8 El País)**

Vuelta a escena de la tendencia adolescente de la década de los noventa: [http://elpais.com/elpais/2014/07/03/icon/1404407658\\_531099.html](http://elpais.com/elpais/2014/07/03/icon/1404407658_531099.html)

Libro que retrata generacionalmente a los adolescentes de los '90: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/06/valencia/1404671412\\_632565.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/06/valencia/1404671412_632565.html)

El balconing no cesa en Baleares: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/15/actualidad/1405414375\\_155019.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/15/actualidad/1405414375_155019.html)

Hip hop, basado en El sueño de una noche de verano, pretende atraer a los jóvenes al teatro: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/09/catalunya/1404942933\\_899616.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/09/catalunya/1404942933_899616.html)



Un gótico en la familia (hijo Nicolas Cage): [http://elpais.com/elpais/2014/07/11/gente/1405103376\\_028203.html](http://elpais.com/elpais/2014/07/11/gente/1405103376_028203.html)

<http://www.abc.es/estilo/gente/20140705/abci-nicolas-ca-gue-abuelo-201407052000.html>

La macrofiesta Jarama Motor Sound Festival se traslada por exceso de aforo: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/10/madrid/1405007746\\_002556.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/10/madrid/1405007746_002556.html)

Ídolos en el escenario: [http://ccaa.elpais.com/elpais/2014/07/11/opinion/1405100778\\_212181.html](http://ccaa.elpais.com/elpais/2014/07/11/opinion/1405100778_212181.html)

Acampadas por sus ídolos (One Direction): [http://elpais.com/ccaa/2014/07/09/madrid/1404927999\\_949644.html](http://elpais.com/ccaa/2014/07/09/madrid/1404927999_949644.html)

<http://www.abc.es/madrid/20140707/abci-acampada-on-de-direction-calderon-201407062113.html>

Últimas horas para el concierto de One Direction: <http://www.abc.es/videos-cultura/20140710/ultimas-horas-espera-para-3667915967001.html>

9 pautas para “frenar” la operación biquini: <http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20140703/abci-frenar-operacion-bikini-201406301358.html>

Justin Bieber condenado en EEUU a dos años de libertad condicional: <http://www.abc.es/estilo-gente/20140710/rc-bieber-condenado-anos-libertad-201407100913.html>

Demi Lobato y Selena Gomez dejan de ser amigas: <http://www.abc.es/estilo-gente/20140705/abci-demi-lobato-selena-gomez-201407051850.html>

Archivos en PDF:

ABC, 7-07-2014: fiebre juvenil por los Direction.

### **Pobreza y explotación (2 ABC; 1 El País)**

El Gobierno ignora el número de menores con dificultades y destina más dinero a las regiones menos pobladas: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/15/actualidad/1405417752\\_911009.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/15/actualidad/1405417752_911009.html)

<http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=1637430>

Samsung anula su contrato con la empresa Shinyang Electronics por contratar menores: <http://www.abc.es/tecnologia/moviles-telefonía/20140714/abci-samsung-suspende-contrato-china-201407141542.html>

### **Política (1 ABC; 1 El País)**

Las juventudes del PSC se suman a las de CiU, ERC e ICV en defensa de la consulta: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/07/02/catalunya/1372759164\\_009004.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/07/02/catalunya/1372759164_009004.html)

La diputación valenciana habilita una web para jóvenes con información sobre la violencia de género: <http://www.abc.es/local-comunidad-valenciana/20140703/abci-quien-bien-quiere-hara-201407031900.html>

### **Racismo (2 ABC; 1 El País)**

El menor detenido por la agresión racista en el metro de Barcelona se niega a declarar: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/01/catalunya/1404214815\\_147047.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/01/catalunya/1404214815_147047.html)

<http://www.abc.es/catalunya/barcelona/20140701/abci-menor-detenido-agresion-metro-201407011329.html>

Archivos en PDF:

ABC, 1-07-2014: Un menor es detenido por una agresión racista en Barcelona.

### **Salud (8 ABC; 0 *El País*)**

El papiloma plantar durante el verano afecta sobre todo a niños y adolescentes: <http://www.abc.es/sociedad/20140714/rc-cuidado-infecciones-pies-durante-201407141808.html>

Los traumatismos craneoencefálicos aumentan en verano: <http://sevilla.abc.es/sociedad/20140714/rc-traumatismos-cra-neoencefalicos-aumentan-verano-201407141437.html>

Deficiencia europea de Vitamina D en torno al 80% entre los adolescentes: <http://www.abc.es/salud/noticias/20140713/abci-alimentacion-nutricion-dieta-201407111601.html>

Los jóvenes europeos, más obesos y sedentarios en el sur que en el norte: <http://www.abc.es/salud/noticias/20140711/abci-obesidad-adollescentes-europa-201407101601.html>

Sanidad garantiza la vacuna de la varicela para todo el que lo necesite: <http://www.abc.es/sociedad/20140709/abci-mato-varicela-vacuna-201407091752.html>

Los baños de verano producen ocho de cada diez casos de otitis: <http://www.abc.es/sociedad/20140709/abci-otitis-verano-ninos-201407081629.html>

El 61% de los niños entre 11 y 15 años pasa más de dos horas frente a la televisión: <http://www.abc.es/salud/noticias/20140707/abci-nutricion-bebes-habitos-saludables-201407070939.html>

Archivos en pdf:

ABC, 2-07-2014: Más niños obesos que desnutridos.

## **Sexualidad (1 ABC; 2 El País)**

### *Derechos sexuales/embarazos*

Los derechos de los adolescentes de hoy se enfrentan a muchos desafíos: [http://elpais.com/elpais/2014/07/10/planeta\\_futuro/1404993685\\_683746.html](http://elpais.com/elpais/2014/07/10/planeta_futuro/1404993685_683746.html)

### *Homosexualidad*

<http://www.abc.es/madrid/distritos/20140705/abci-campeonato-fascista-elipa-201407042144.html>

[http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/04/madrid/1404484127\\_368412.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/04/madrid/1404484127_368412.html)

## **Sucesos judiciales ( 13 ABC; 4 El País)**

Menor internado por causar el incendio donde murieron sus dos hermanos: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/10/andalucia/1405003871\\_316980.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/10/andalucia/1405003871_316980.html)

Muere un joven de 14 años por heridas de arma de fuego en Sabiote: [http://elpais.com/ccaa/2014/07/07/andalu-cia/1404735305\\_070593.html](http://elpais.com/ccaa/2014/07/07/andalu-cia/1404735305_070593.html)

Una adolescente identifica a su tío como autor de un asesinato múltiple en Houston: [http://internacional.elpais.com/internacio-nal/2014/07/10/actualidad/1404973967\\_332107.html](http://internacional.elpais.com/internacio-nal/2014/07/10/actualidad/1404973967_332107.html)

El presunto asesino de una joven danesa era el encargado de mantenimiento: [http://elpais.com/ccaa/2014/07/02/madrid/1404285978\\_507814.html](http://elpais.com/ccaa/2014/07/02/madrid/1404285978_507814.html)

<http://www.abc.es/catalunya/barcelona/20140722/abci-asesi-no-danesa-barcelona-201407221549.html>

Detenido un adolescente de 15 años por matar a través de un tiro a un menor de 14: <http://sevilla.abc.es/andalucia/jaen/20140707/sevi-jaen-menor-muerto-201407071024.html>

Juicio por la muerte de dos jóvenes por brebaje alucinógeno: <http://www.abc.es/madrid/municipios/20140709/abci-juicio-ra-ve-getafe-201407081623.html>

Imputan a dos menores por propinar una paliza a un burro: <http://sevilla.abc.es/andalucia/almeria/20140707/sevi-impu-tan-menores-propinar-brutal-201407071352.html>

Acusado de provocar un accidente que acabó con la vida de dos adolescentes: <http://sevilla.abc.es/andalucia/cadiz/20140705/sevi-segunda-vuelta-para-juzgar-201407051708.html>

Archivos en PDF:

ABC, 2-07-2014: Cae una banda latin king

ABC, 5-07-2014: Madre mata a profesora

ABC, 8-07-2014: Un menor mata a otro

ABC, 9-07-2014: El defensor del menor denuncia la trata de niñas inmigrantes

ABC, 9-07-2014: 25 detenidos de una cantera de bandas latinas

ABC, 11-07-2014: Niño muerto en un tiroteo

ABC, 11-07-2014: Menor causa fuego

ABC, 11-07-2014: Suceso botellón Jerez

### **Tecnología y redes sociales ( 1 ABC; 1 *El País*)**

La red social para adolescentes Tuenti duplica sus pérdidas: [http://economia.elpais.com/economia/2014/07/13/actualidad/1405275440\\_259761.html](http://economia.elpais.com/economia/2014/07/13/actualidad/1405275440_259761.html)

España encabeza los países europeos donde los adolescentes se hacen más 'selfies': <http://www.abc.es/tecnologia/moviles-aplicaciones/20140715/abci-espanoles-selfies-europeos-201407142036.html>

### **Televisión y cine (3 ABC; 2 *El País*)**

La nueva generación de jóvenes actrices españolas adaptadas a los nuevos tiempos: [http://elpais.com/elpais/2014/07/02/eps/1404317382\\_290340.html](http://elpais.com/elpais/2014/07/02/eps/1404317382_290340.html)

Bajo la misma estrella, una película de tipo adolescente: [http://cultura.elpais.com/cultura/2014/07/03/actualidad/1404403371\\_836601.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2014/07/03/actualidad/1404403371_836601.html)

<http://hoycinema.abc.es/critica/20140704/abci-bajo-misma-estrella-woodley-201407031705.html>

Archivos en PDF:

ABC, 4-07-2014: Película 'Rebeldes sin causa'

ABC, 4-07-2014: Película 'Bajo la misma estrella'

### **Violencia pandillera (1 ABC; 2 El País)**

Detención de 25 jóvenes pertenecientes a la banda de 'Los Menores': [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/08/catalunya/1404806520\\_990428.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/08/catalunya/1404806520_990428.html)

<http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=1617897>

El Salvador atribuye las masacres contra las maras a las luchas entre pandillas: [http://ccaa.elpais.com/internacional/2014/07/03/actualidad/1404400484\\_343734.html](http://ccaa.elpais.com/internacional/2014/07/03/actualidad/1404400484_343734.html)

### **Oriente Próximo (4 ABC; 3 El País)**

Israel halla los cadáveres de tres adolescentes secuestrados: [http://ccaa.elpais.com/internacional/2014/06/30/actualidad/1404149514\\_622504.html](http://ccaa.elpais.com/internacional/2014/06/30/actualidad/1404149514_622504.html)

Paliza a un adolescente estadounidense durante su visita familiar a Jerusalén: [http://ccaa.elpais.com/internacional/2014/07/09/actualidad/1404869114\\_006429.html](http://ccaa.elpais.com/internacional/2014/07/09/actualidad/1404869114_006429.html)

Muere un joven palestino en la frontera de Gaza: [http://internacional.elpais.com/internacional/2005/12/03/actualidad/1133564402\\_850215.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2005/12/03/actualidad/1133564402_850215.html)

Israel encuentra los cuerpos de los tres adolescentes secuestrados: <http://www.abc.es/internacional/20140630/abci-israel-muertos-cisjordania-201406302010.html>

Archivos en PDF:

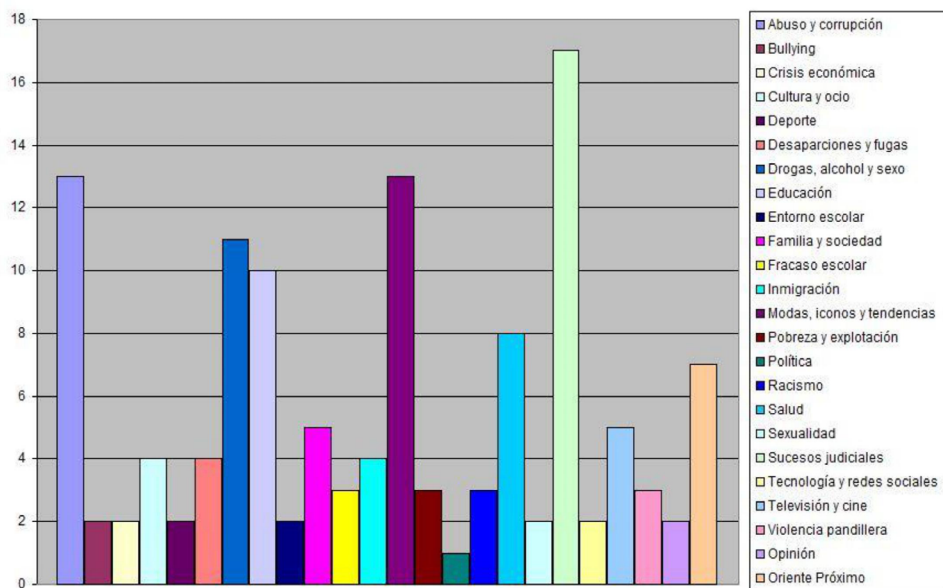
ABC, 3-07-2014: Ojo por ojo en Jerusalén.

ABC, 3-07-2014: Asesinato joven palestino.

ABC, 7-07-2014: Joven apaleado en Palestina.

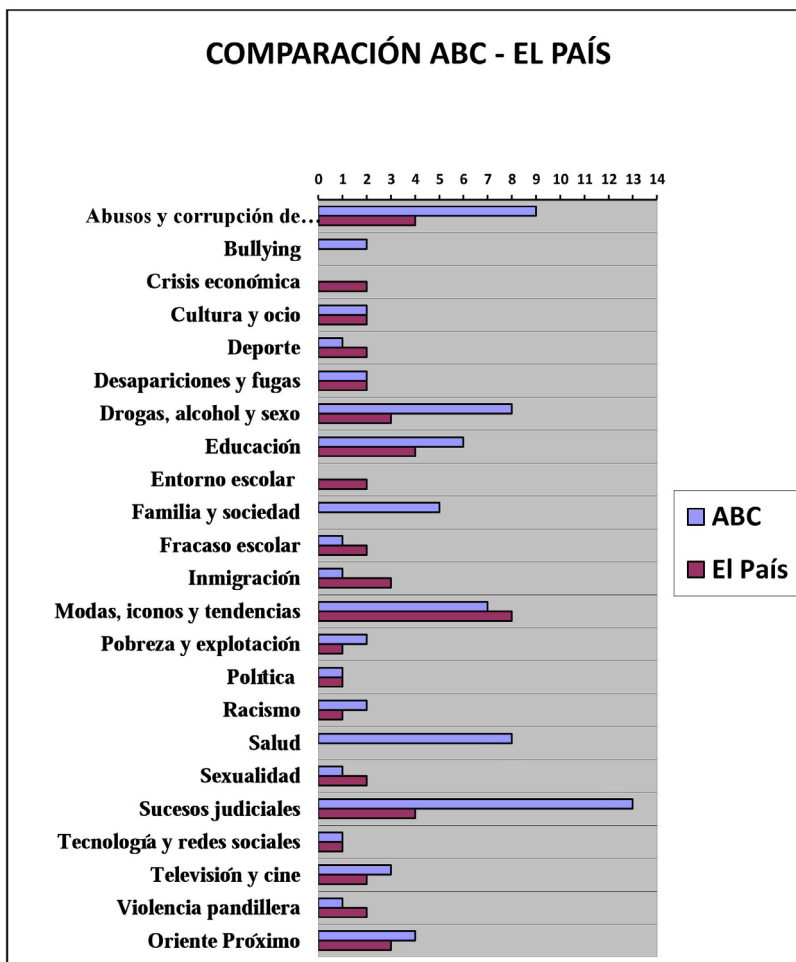


## Anexo 2: Tabla temática



## Anexo 3: Comparación entre los dos medios

Tabla comparativa



## Comparación de noticias

### Homosexualidad

ABC

## Torneo «por la familia y contra el matrimonio homosexual» en el polideportivo de La Elipa

M. J. ÁLVAREZ | Día 05/07/2014 - 01:29h

» UGT denuncia que se exhibieron banderas preconstitucionales y montaron tenderetes para vender artículos de simbología fascista y bebidas. La Policía tuvo que intervenir



Imagen de los participantes en el partido

Organizaciones de extrema derecha, aglutinadas en la plataforma España en Marcha, organizaron el pasado 28 de junio en el

polideportivo municipal de La Elipa un torneo de fútbol en contra del matrimonio homosexual en el que se exhibieron y se pusieron a la venta objetos de simbología fascista. El acto congregó a medio centenar de personas, entre ellas, los adolescentes que iban a disputar el torneo.

La pista fue alquilada por un particular que abonó 78 euros por utilizarla durante dos horas con la «excusa» de disputar un partido de fútbol sala, bajo el lema: «Por la familia y contra el matrimonio homosexual». Así lo denunció a ABC el responsable de la sección sindical de UGT-SMD, Antonio Soler.

25 COMENTARIOS

IMPRIMIR

COMPARTIR

f 150 t 17 i

in 8+1 0

Enviar por e-mail

Noticias

Los integrantes de la plataforma ultraderechista, sin comunicar en ningún momento lo que pretendían hacer, según las mismas fuentes, **desplegaron banderas preconstitucionales y otras de extrema derecha**, como la de Alianza Nacional o cruces celtas neonazis, entre otras, y disponía de megafonía. Además, llegaron a instalar tenderetes en los que **comenzaron a vender artículos de simbología fascista, como chapas y pancartas**.

Los trabajadores del polideportivo, alarmados, avisaron a la Policía Municipal, quien a su vez, comunicó lo sucedido a la Policía Nacional. Éstos les **hicieron retirar los tenderetes**, pero continuaron con las banderas desplegadas, aseguran desde UGT.

### Tensión en las canchas

La **normativa municipal prohíbe** la venta de artículos y la exhibición de banderas u otros emblemas, por lo que ese comportamiento supone un uso fraudulento de las instalaciones, recalca Soler.

Los empleados del recinto no **recobraron la tranquilidad** hasta que el grupo se marchó ya que, justo al lado de donde se estaba celebrando el torneo «familiar», en una cancha situada a unos 40 metros, un **grupo de sudamericanos jugaba al béisbol**. La tensión de los trabajadores no cesó hasta que se marcharon después de la una de la tarde.

Según UGT esta es la segunda vez que los ultras celebran este torneo, si bien en 2013 **«fueron más discretos»**.

### relacionadas

- El PP rechaza castigar penalmente la apología del franquismo
- Detienen a otro joven por apología del asesinato y del terrorismo en redes sociales
- El saludo fascista en un colegio fue «una broma de chavales»

El País

## Torneo contra el matrimonio homosexual en el polideportivo de La Elipa

■ 50 ultraderechistas de España en Marcha organizaron el 28 de junio un evento "por la familia"

LUIS JAVIER GONZÁLEZ | Madrid | 4 JUL 2014 - 16:28 CET

732

**Archivado en:** Xenofobia Polideportivos Homofobia Racismo Discriminación Delitos odio Homosexualidad Comunidad de Madrid Ultraderecha Prejuicios Instalaciones deportivas Sexualidad



Miembros de España en Marcha posan en La Elipa. / FOTO CEDIDA POR UGT



Unas 50 personas de la plataforma ultraderechista España en Marcha organizaron el sábado 28 de junio un partido "por la familia" en el polideportivo de La Elipa de Madrid. El grupo colocó banderas preconstitucionales como la cruz celta o el águila imperial en el recinto, denuncia el sindicato UGT, que detectó la intención del grupo de celebrar un torneo de fútbol en favor del matrimonio "oficial" y en contra de los enlaces homosexuales.



El colectivo, integrado por Alianza Nacional, el Movimiento Católico Español y Falange, colocó dos puestos, uno para bebidas y otra con simbología fascista según adelantó Madridlario. El Ayuntamiento asegura que los operarios del recinto, apenas a unos metros de distancia de un campo de béisbol con población de origen dominicano, llamaron al 112, que a su vez puso en marcha a los efectivos de Policía Municipal y Nacional.

El Ayuntamiento confirma que un particular reservó una pista para jugar al fútbol sala con su DNI y pagando las correspondientes tasas. Los efectivos policiales retiraron la simbología (la normativa municipal impide colocar banderas o pancartas en los polideportivos) y la megafonía, que no estaba autorizada. Los agentes, que recibieron la llamada a las 11.53, abandonaron el recinto a las 13.16 sin altercados. El informe policial califica la actitud del grupo hacia los agentes como "correcta".

UGT asegura que este es el segundo año que el grupo celebra este torneo, aunque en 2013 "no se hicieron notar tanto". El sindicato califica de "indignante" que se usen recintos públicos para actos homófobos y asegura que el torneo continuó con las banderas colocadas en la instalación, situación que desmiente el Ayuntamiento.

El portavoz del Grupo Municipal Socialista en el Ayuntamiento, Jaime Lissavetzky, ha condenado el acto: "Este torneo nunca debió celebrarse. Madrid no es esto. La inmensa mayoría de los madrileños nos avergonzamos de este tipo de manifestaciones y la casa de todos, como es el polideportivo de La Elipa, no puede ser sede de un acto que, además de xenófobo, podría llegar ser ilegal". Lissavetzky pide explicaciones al Ayuntamiento y que se tomen las medidas necesarias para que "algo así no vuelva a suceder".

Modas, iconos y tendencias

ABC

MADRID / MADRID

## Los fans de One Direction acampan por un buen sitio para ver al grupo

IONACIO BOLEA / MADRID | Día 08/07/2014 - 11:21h

► Las fans de la banda guardan cola desde mayo para estar lo más cerca posible del grupo en el concierto que darán el próximo jueves en el Calderón



ISABEL FERNÁNDEZ

Las fans de One Direction, en la acampada

Ocultas en la parte trasera del Calderón, solo visibles para los sorprendidos conductores que circulan por la M-30, varias decenas de adolescentes pasan el tiempo conversando, echando una partida de cartas, jugando al Monopoly o simplemente levando. Desde hace casi dos meses han montado un campamento con el único objetivo de poder ver de cerca a los integrantes de One Direction en el concierto que el grupo dará el próximo jueves.

Una espera que, como nos reconoce Andrea, «se hace un poco pesada» sobre todo por el calor». Aún así no duda en afirmar, rotunda, que «seguro que merece la pena». Junto a ella está su compañera María y Alba, una joven gallega de la que se han hecho amigas durante las largas horas de espera. Antes ya se habían puesto en contacto por Twitter cuando, justo después de comprar sus entradas comenzaron a organizar un grupo con el que coordinarse para la acampada.

Hace ya varios años que las fans españolas de grupos como One Direction, Justin Bieber o Miley Cyrus vienen desarrollando su propia logística para este tipo de eventos. A través de las redes sociales forman grupos de unas 30 o 40 chicas que se coordinan para guardar la fila. Cada dos horas, jóvenes del primer grupo que llegó al estadio se encargan de pasar lista. Si algún grupo no tiene representantes, pasan al último lugar de la fila, por lo que todas se aseguran de cumplir con sus guardias, incluso cuando ello implica mentir a los padres diciéndoles que «van a casa de una amiga». Pese a que todo es autogestionado, según Isabel y Ayelén, que han asumido la tarea de pasar lista, «hasta ahora no hemos tenido ningún problema».

### El sacrificio de los padres

Varios progenitores acompañan a sus hijas, ya que la mayoría son menores de edad. Es el caso de Yolanda y Encarni, que están agotadas después de haber pasado la noche de guardia. Ambas vienen de Linares y se están alojando en la casa de unos conocidos en

Guadalajara. Debido a la crisis no tienen mucho dinero y han sido las propias hijas las que se han encargado de pagar las entradas, el viaje y el alojamiento con el dinero que han ido ahorrando de cumpleaños y otras fiestas.

Para otras como Silvia, es la recompensa por sus buenas notas y muchos meses de esforzarse en casa. Aunque aún así le costó mucho convencer a su madre, Beatriz, que compara el sacrificio que ella hace con el que otros padres hacen los fines de semana para llevar a sus hijos al fútbol. Finalmente, incluso reconoce que ella ha acabado por hacerse fan de la banda, ya que su hija le pone los temas siempre que ambas limpian la casa.

La convicción y seguridad de las acampadas solo vacila cuando se les pregunta por qué les gusta tanto el grupo. La mayoría dan explicaciones vagas sobre su música y su naturalidad, aunque otras como Alba sostienen que: «si te gustan lo entiendes y si no, pues no». Aunque sabe que lo que están haciendo es «una locura», recuerda que el grupo viene muy poco a España y que para todas esta es una oportunidad única que tienen que aprovechar al máximo.



El País

## Acampadas por sus ídolos

- Las fans de One Direction aguardan desde hace dos meses junto al estadio Vicente Calderón
- Organizan turnos de espera a través de redes sociales

MARÍA LILLO | Madrid | 9 JUL 2014 - 19:46 CET

Archivado en: Conciertos Fans Vicente Calderón Grupos música Comunidad de Madrid  
Eventos musicales España Música



Un grupo de jóvenes se protege del sol con paraguas a las puertas del estadio Vicente Calderón. / CARLOS ROSILLO

f 22  
t 235  
in 0  
1  
Enviar  
Imprimir  
Guardar

Las tiendas de campaña y esterillas se han apoderado del perímetro del estadio Vicente Calderón de Madrid. Las primeras comenzaron a llegar hace dos meses. Las cajas de pizza vacías se amontonan en los contenedores, las cáscaras de pipas cubren la acera de gris y sobre el ruido de las conversaciones se puede escuchar alguna de las canciones de One Direction, la boy band británico-irlandesa que saltó a la fama gracias al concurso de televisión Factor X.

Centenares de jóvenes —en su mayoría chicas— acampan a las puertas del Calderón con la intención de estar lo más cerca posible de los chicos cuyas imágenes cubren cada rincón de sus habitaciones. "Niall, Zayn, Harry, Louis y Liam", recita de carrerilla Laura Prado, de 18 años. Llegó al templo atlético el 25 de mayo con tres amigas de Guadalajara y, a pesar de lo bien que dice habérselo pasado durante este tiempo, reconoce que su entrega es "una locura".

Todo empezó con un mensaje indescifrable para no iniciados en la red social Twitter: "Si sois *directioners* y vais al WWAT el 10 de julio en pista D seguid a @10dejulopistaD para hablar de cómo organizarnos y hacer turnos". El WWAT es el *Where We Are Tour*, la tercera gira musical del grupo que comenzó el 25 de abril con un concierto en Colombia, que ayer pasó por Barcelona antes de recalar mañana y pasado en Madrid, y que está previsto que termine el 5 de octubre en Miami.

Ana Arrance, de 18 años, se encarga de pasar lista todos los días para comprobar que cada grupo en la cola sigue guardando su turno. "Si no, pasan al último puesto de la lista", aclara levantando los hombros. "Así son las cosas. Lo tomas o lo dejas".

"Mis amigas de toda la vida no entienden que prefiera hacer cola a estar con ellas"

Los turnos tampoco se llevan a rajatabla. "Hay gente que se queda más horas o que hace noches y otros a los que sus padres no los dejan. Hoy cerramos el cómputo y quien haya estado más tiempo entrará primero", asegura. Aunque hay muchas que temen que el día del concierto "se cuele alguna lista" y les quite el sitio, uno de los empleados de seguridad contratado por la promotora Live Nation confirma que ya prácticamente las conoce a todas y que no habrá problemas.

"Si nadie hubiera empezado habríamos venido solo 20 días antes, como el año pasado", asegura Aranxa sentada en la acera más cercana a la M-30. Junto a ella hay otras 15 chicas formando un corro. Rien, juegan a las cartas y cotillean rodeadas de bolsas de patatas y gusanitos. Parecen íntimas, pero la mayoría no se habían visto nunca. Algunas como Laura, de 15 años, y Aranxa, de 18, se conocieron a través de Internet. "Nos hicimos la cuenta de Twitter para seguir a Justin Bieber", relata la más joven entre risas. "Empezamos a hablar y aquí estamos", añade dándole un abrazo a su nueva amiga.

Los grupos han ido aumentando en número conforme pasaban los días. Poco a poco, y a veces de golpe, van trabando amistades que ahora consideran eternas. "Mis amigas de toda la vida no me entienden. Se enfadan porque prefiero estar haciendo cola para un concierto que de fiesta con ellas", comenta Aranxa muy seria. El resto asiente con la cabeza. Piensan que no las comprenden y, lo que es peor, que no respetan lo que para ellas es algo muy importante.

# Acoso escolar en la adolescencia **19**

Antonia Sánchez Llamas  
Sergio Martínez González

## Resumen

En este artículo hablaremos sobre el bullying en la adolescencia. Trataremos los principales aspectos del bullying: agresor, víctima, familia y pautas para evitarlo con el fin de lograr un entendimiento comprensivo del origen y causa de dichos comportamientos. Definiremos los perfiles genéricos de víctima y agresor y veremos las funciones y características de las familias con hijos en estas situaciones. A continuación veremos una serie de pautas a seguir para intentar detectar y evitar situaciones de acoso escolar y por último planteamos una actividad práctica consistente en la visualización de la película “Cobardes” y la realización de un debate sobre los enfoques educativos que dicha película presenta y su relación con situaciones reales de bullying.

## Abstract

In this article we will speak about bullying during adolescence. We will treat the main facts of bullying: bully, bullied, family and steps to avoid it, in order to achieve a comprehensive understanding of the origin and cause of those behaviors. We will define the generic profiles for victim and abuser and we will see the functions and characteristics of families with children in these situations. We will also see a few patterns to follow in order to try to detect and avoid bullying situations and lastly we raise a practical activity which consists of the viewing of the Spanish movie “Cobardes” and the making of a debate about the educational approach that the movie presents and its relation with real situations of bullying.

## Introducción

Conocer la situación de la violencia escolar en España ha sido desde finales de los años ochenta uno de los principales objetivos de múltiples investigaciones pertenecientes a distintas ramas, siendo educación y psicología la que más investigaciones sobre el tema han desarrollado.

El fenómeno social de la violencia es mucho más amplio que el problema institucional de la violencia en el centro educativo, la violencia está en la calle, en la vida doméstica, en el ámbito económico, político y social en general. Lo que ocurre en los centros escolares no es más que un reflejo de lo que ocurre en la vida pública y privada en todos sus aspectos. Nuestra mirada debe centrarse dentro de los muros de la institución educativa, para analizar las malas relaciones y los abusos entre compañeros/as que tienen lugar en los centros de enseñanza secundarias (Ferro, 2012).

La violencia que se concreta en malas relaciones interpersonales, falta de respeto, agresividad injustificada, prepotencia, abuso y malos tratos de unos hacia otros, es en sí misma, un fenómeno social y psicológico: social porque surge y se desarrolla en un determinado clima de relaciones humanas y psicológico porque afecta personalmente a los individuos que se ven en vueltos en este tipo de problemas. Consideramos que están envueltos en estos problemas, y que en alguna medida son víctimas de ellos, tanto los chicos que son cruel e injustificadamente agresivos con otros, como los que son víctimas directas de la crueldad y la violencia de los agresores. Así mismo, son víctimas del acoso escolar, los chicos que, sin verse involucrados de forma directa, lo están indirectamente, porque son observadores y sujetos pasivos de la misma, al verse obligados a convivir en situaciones sociales donde esos problemas existen (Avilés, 2011).

Las investigaciones desarrolladas hasta el momento respecto al acoso escolar o “bullying” aportan evidencia empírica consistente que revela que determinadas características de personalidad y ciertos patrones de conducta, en combinación con otros

factores ambientales, son importantes para el desarrollo del acoso escolar, por lo que la atención y los esfuerzos desarrollados para su erradicación deberán involucrar a diversos agentes como padres, educadores e investigadores.

Existen factores del ambiente como actitudes, rutinas y comportamientos de las figuras adultas y en particular de profesores, tutores y directivos del colegio, que muestran un papel determinante en la manifestación del problema. Se destaca que la familia y la escuela –instituciones socializadoras por excelencia-, son corresponsables en la educación del alumnado, y posibilitan garantizar el aprendizaje de conductas, habilidades y valores que les permitan adaptarse a las exigencias de la sociedad (Clearly y Sullivan, 2005).

La escuela ofrece una gran oportunidad para adquirir y para fortalecer conductas sociales, cooperación, tolerancia, respeto, solidaridad, que sin duda alguna protegen al alumnado del riesgo de involucrarse en conflictos violentos. Sin embargo, en ella también se encuentran presentes las desigualdades existentes en la sociedad, así como otros factores que contribuyen al desarrollo de contextos escolares violentos, como marginación, racismo, clasismo o sexismo, discriminaciones que puede sufrir cualquier miembro de la comunidad educativa (García, 2011).

Es necesario el conocimiento de factores que facilitan la reproducción de la violencia en el contexto escolar para lograr su disminución.

El acoso escolar es cualquier forma de maltrato producido entre estudiantes de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el emocional y se da mayoritariamente en el aula y patio de los centros educativos. Este tipo de violencia se caracteriza por un abuso de poder ejercido por un agresor más fuerte que aquella. El sujeto maltratado queda, así expuesto física y emocionalmente ante el sujeto maltratador, generándose como consecuencia una serie de secuelas psicológicas. Es común que la víctima viva aterrorizada con la idea de no asistir a la escuela y que se muestre muy

nervioso, triste y solitario en su vida cotidiana. En algunos casos, la dureza de la situación puede acarrear pensamientos suicidas (Fernández, 2012).

### *Víctimas del acoso escolar*

La víctima de acoso escolar o “bullying” puede ser cualquier adolescente, aunque hay un perfil de alumno que suele tener más probabilidad de ser acosado, como alumnos con defectos físicos, tímidos, inseguros, con bajo nivel de autoestima, con problemas de adaptación, y alumnos que sacan buenas notas (Harrys y Bath, 2006).

Dentro del acoso escolar se diferencian entre dos tipos de víctimas, las víctimas pasivas y las víctimas activas. Las pasivas son aquellos adolescentes que tras sufrir el acoso de sus compañeros se aíslan socialmente no teniendo amigos entre sus compañeros y entorno. Estos chicos, presentan dificultades de comunicación y suelen tener baja popularidad en clase. Muestran una conducta muy pasiva, teniendo miedo a la violencia y al acoso hasta tal punto que no reaccionan. Las víctimas pasivas tienden a culpabilizarse de su situación y negarla por vergüenza. Tienden a refugiarse en los adultos y esto se debe a la sobreprotección que tienen por parte de su familia.

Por otro lado, las víctimas activas son aquellas cuya situación social de aislamiento e impopularidad, presentan una tendencia impulsiva a actuar sin elegir la conducta más adecuada a cada situación. Suelen ejercitar conductas agresivas, irritantes, provocadoras. A veces puede ocurrir que las víctimas activas mezclan su papel con el de agresores. Tienen un rendimiento académico peor que el de las pasivas. Varios estudios demuestran que las activas parecen haber tenido, un trato familiar más hostil, abusivo y coercitivo que otros estudiantes, y suele ser más habitual encontrarla entre chicos que chicas. Con frecuencia, podemos encontrarnos con este tipo de víctimas en estudiantes hiperactivos (Brizuela, 2011).

El acoso escolar o “bullying” genera en las víctimas una serie de efectos negativos tanto a nivel físico como a nivel psicológico, pudiendo algunos de estos daños afectar al chico/a para el resto de sus vidas. En casos extremos, el acoso escolar ha conducido al suicidio de algunos jóvenes.

En el alumno aparecen repentinos cambios de conducta y de humor, baja autoestima, ansiedad y nerviosismo (ocasionados por el miedo), hipersensibilidad a lo que ocurre en el exterior, incluso llegando a aparecer un sentimiento de auto-culpa en algunos casos llegando a creer la víctima que merece el maltrato.

A su vez, el acoso escolar genera una serie de cambios conductuales de las víctimas en cuanto al instituto, repentinos cambios en la asistencia, reducción de los resultados académicos, o incluso la pérdida total de interés por los estudios. Las víctimas sufren dificultades de concentración, problemas de aprendizaje con el grupo, carencia de interés por las actividades escolares, y aislamiento de los compañeros (buscan la soledad). Suelen presentar trastornos del sueño (Harry y Bath, 2006).

A las víctimas les resulta imposible tomar decisiones. Pueden necesitar siempre a alguien de confianza como apoyo, como voz de la verdad, pudiendo convertirse en personas muy influenciables (Brizuela 2011).

Con mucha frecuencia, el agresor justifica el acoso culpabilizando a la víctima en lugar de sentirse culpable él. Esta justificación hace que tanto la víctima como los observadores o terceros suelen distorsionar la realidad, minimizando la responsabilidad del agresor y orientándola hacia la víctima, aumentando su culpa.

### *Agresores en el acoso escolar*

Es difícil establecer un perfil concreto sobre los acosadores escolares. Son tantas y tan variadas las razones que inducen a cometer acoso que se hace casi imposible establecer un modelo exacto del comportamiento y del perfil de un acosador. Si es cierto

que se pueden aportar una serie de características generales que nos ayudarán a identificarlos.

Empezamos con el perfil psicológico de los acosadores. Es lógico pensar que una persona que enarbola la violencia por bandera provenga de una situación social negativa (normalmente sin tanto aislamiento como la víctima), tenga tendencias violentas y a dominar a otros por la fuerza (ya que físicamente es superior al acosado), sea muy impulsivo; consecuencia directa de la educación recibida, con una baja tolerancia a la frustración (provocada por situaciones familiares o de rendimiento escolar); lo que motiva que el acosador descargue dicha frustración contra sus compañeros, con dificultad para cumplir las normas y; por tanto, proclive a hacer trampas, relaciones negativas con los adultos, se jacta continuamente de su superioridad y no tiene capacidad de auto-crítica, tiene antecedentes familiares de haber sufrido trato hostil y/o negligencias en su cuidado durante la infancia y suelen tener un inicio precoz en el abuso de sustancias (drogas).

Como dijo Castells (2007), el matón se parece a la víctima en que ambos han tenido una infancia difícil; cada uno a su manera, pero con características comunes y superponibles. Los acosadores suelen contar con antecedentes de ausencia de una relación cálida y segura con los padres y especialmente con la madre, quien manifiesta actitudes negativas y/o escasa disponibilidad para atender al niño y, asimismo, grandes dificultades para enseñarle a respetar límites, combinando las permisividad ante las conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, y utilizando en muchos casos el castigo físico. Son estas situaciones, de carencias en el entorno familiar, las que propician que el acosador use la agresión y la violencia para evitar enfrentar sus propios problemas. "El matón muestra una fuerza que funciona como un mecanismo compensatorio" (Nora Rodríguez, 2004)

Cada agresor tiene un mapa emocional propio, que usa como una ruta por donde encuentra las motivaciones perfectas para dar rienda suelta a lo que hay en su interior. Mediante este mapa podemos observar todas las huellas de sus experiencias vitales:



desde cómo ha sido tratado desde los primeros momentos de su existencia, hasta las diversas maneras de acercamiento a los demás que pudo haber experimentado a lo largo de los años. En este mapa también están inscritas todas las situaciones de desprotección, injusticia y abandono que ha tenido que sufrir, es decir, antes que matón ha sido, o sigue siendo, víctima. Según Castells (2007) se calcula que un 25% de los agresores que se han acostumbrado a intimidar para lograr sus objetivos, terminan teniendo problemas con la justicia en la adolescencia.

¿Es el acoso escolar un asunto exclusivo del acosador y la víctima? En la ecuación del acoso, son el grupo que no interviene y al que denominaremos como espectadores. Por norma los identificaremos en 3 tipos: pasivos, activos o grupo victimizado. El primero optará por la no intervención ante una situación de acoso escolar simplemente por el miedo que le tienen al acosador o el miedo a los actos violentos, El segundo tomará parte activa, secundando las acciones del acosador: atraer a la víctima, retenerla mientras es agredida, o bien vigilan para que no les sorprenda nadie. El grupo victimizado se denomina así ya que es la clase al completo la que se siente intimidada por el acosador. Con su silencio permiten y consienten que se sucedan y se perpetúen estos penosos episodios de violencia entre compañeros.

No podemos olvidar que el acoso siempre delata un abuso de poder, un poder que no pertenece únicamente al líder, sino también al grupo. El porqué es sencillo: es el grupo el que permite al matón usar y extender la violencia hacia más personas, incluidos los profesores, y a otros espacios de la escuela. Es aquí donde el acosador puede comprobar fácilmente hasta donde depende el grupo de él.

“Cuando un matón controla un grupo, la mayoría asume la consigna <<Ver, oír y callar>>. Una orden que, de no ser cumplida, incorpora la amenaza latente de que se puede pasar de ser un simple espectador a ser elegido como una víctima” (Castells, 2007)

La familia ha sido vista siempre como la milenaria institución

con base en la naturaleza encargada de la sociabilización de los niños y de la estabilización de la personalidad de los adultos. Ciertamente es el más pequeño, y a la vez más fundamental, núcleo de la sociedad; pero no todas las familias funcionan correctamente como se nos intenta hacer creer mediante los medios (idealizadas como auténticas fábricas generadoras de amor); sino que, al igual que pasa con la afirmación de que cada persona es un mundo, lo mismo se podría aplicar para las familias.

Hay familias de todo tipo, incluso aquellas portadoras de una gran carga agresiva, destructivas e inductores de violencia en los niños.

“La gran mayoría de estos hechos que tristemente configura la *familia violenta* son el resultado de dos prejuicios culturalmente muy arraigados: que la mujer es propiedad del marido y que los hijos son propiedad de los padres. Y parece ser que con lo que es propiedad de uno, puede hacerse lo que quiera” (Sanmartín, 2000)

Respecto al entorno familiar lo trataremos más en profundidad en el apartado siguiente

### *La familia en el acoso escolar*

La conducta de los padres ante una situación de acoso escolar diferirá dependiendo de si el hijo es la víctima o el agresor de un caso.

La intervención de los padres, tanto de la víctima como del agresor, frente al fenómeno del acoso escolar es muy necesaria. “Estar en uno u otro lado de la barrera es estar en el problema y tan importante es impedir que el agresor siga acosando como que la víctima siga sufriendo acosos” (Jiménez, 2009). A continuación se detallarán una serie de estrategias a seguir tanto por padres de adolescentes víctimas de acoso escolar como por padres de agresores.

Los padres de la víctima deben tranquilizar y apoyar emocionalmente a su hijo/a inculcándole que no es culpable de absolutamente nada de lo que ha ocurrido, es habitual que la víctima sientan sentimientos de culpa transmitidos por el agresor.

La familia deberá permanecer en calma y no reaccionar con violencia hacia el colegio o hacia el agresor, ya que no solucionará así el problema, al contrario, se agravará. Los padres servirán en este caso como modelos de sus hijos a los cuales enseñarán a solucionar los problemas de las mejor maneras).

Por otra parte, hay una serie de acciones que los padres no deben realizar bajo ningún concepto como incitar a su hijo o hija a que se defienda del agresor haciendo uso de la violencia.

Los progenitores no deben ocasionar escándalo alguno ni tanto con el profesorado del centro como con los padres del niño agresor.

De algún modo, la familia debe estar lo más tranquila posible, confiar en la solución del problema pacíficamente, por ello, no se debe sobreproteger a la víctima y alejarlo permanentemente de situaciones cotidianas y conflictivas, ya que de algún modo se acrecienta de esta forma el miedo a determinadas situaciones y personas, impidiendo la superación del problema (Vitero, 2006).

En el lado opuesto, los padres de adolescentes agresores, es muy difícil para ellos reconocer algo negativo en la conducta de sus hijos, por eso es muy importante, cuando se detecta el caso de acoso escolar, que ellos trabajen directamente con la escuela para resolver este problema lo más pronto posible.

Los padres tienen que investigar por qué su hijo es agresivo. Hablar con los profesores sobre el comportamiento del alumno tanto en el aula como en el centro en general. Establecer un canal de comunicación y confianza con el adolescente, ya que como apuntamos en la introducción, el agresor también es una víctima de ciertos problemas siendo la mayoría de carácter psicológico.

A través de la familia se adquieren los primeros modelos de comportamiento, que tienen una gran influencia en el resto de relaciones que se establecen con el entorno. Cuando los adolescentes están expuestos a la violencia familiar desde la infancia, pueden aprender a ver el mundo como si sólo existieran dos papeles: agresor y víctima. Por ello, pueden ver la violencia como la única alternativa a verse convertido en víctima. Una situación de maltrato del joven por parte de los padres contribuye a deteriorar la interacción familiar y el comportamiento del joven en otros entornos disminuyendo a tal modo la posibilidad de establecer relaciones positivas.

Las investigaciones realizadas con menores agresores y su entorno familiar, nos muestra un sistema familiar caracterizado por un sistema muy desligado, es decir sus miembros carecen de cercanía afectiva. A su vez, presentan mucha distancia psicológica, lo que implica carencia de afecto, apoyo mutuo y contención emocional.

Son sistemas carentes de reglas claras y flexibles con una dinámica de roles estereotipados o incoherentes. Esto genera una falta de compromiso y afecto a la familia en general, carencia de una sana disciplina y relación cercana de los padres para con los hijos en cuanto la educación y transmisión de valores. Hogares con al menos uno de los padres con problemas de alcoholismo y diversas drogas (Cava, 2011).

### *Pautas para evitar el acoso escolar*

Para evitar aquellos problemas que puedan tener los niños maltratados por acoso escolar hay que poner especial interés en aquellas manifestaciones, tanto conductuales como físicas y emocionales, que puedan albergar un atisbo de acoso, agresión o maltrato. Es por ello que a continuación expondremos una serie de indicadores que se pueden denominar como señales o pilotos de atención y/o alarma que pueden indicar una situación de alto riesgo en conductas de acoso, y que en gran medida coinciden con el perfil psicológico previamente explicado en el apartado del

agresor y la víctima. Cabe decir que dichos indicadores, aunque puedan ser de utilidad, por sí solos no son suficientes para demostrar la existencia de acoso. Sería recomendable considerar la frecuencia de estos, como, donde y con quién se producen con el fin de determinar si es una situación de riesgo o no. Como comenta Beane(1999):

El agresor:

Se siente con poder y control sobre los demás.

Busca dominar y manipular a sus compañeros.

Es muy popular y envidiado por sus compañeros.

Podría ser físicamente más grande y fuerte que los demás del grupo. Es impulsivo.

Le encanta ganar en todo y odia perder; es por lo tanto mal ganador y mal perdedor.

Parece sobrelimitar la línea de respeto. Logra ser respetado por miedo e intimidación.

Parece tener poca o ninguna empatía con otros.

Parece no tener compasión con los demás.

Parece imposible ver la perspectiva de otros.

Parece dispuesto a abusar de otras personas para conseguir lo que quiere.

Defiende sus conductas negativas echándole la culpa a otro.

Le gusta esconder sus malas conductas a los adultos.

Le emociona, excita y agrada crear conflictos en otros.

Se mantiene frío y calmado ante conflictos provocados por él

Le echa la culpa a los demás por sus problemas.

Rehúsa asumir alguna o total responsabilidad por sus malos actos.

No demuestra culpa, remordimiento o vergüenza por sus acciones.

Alega ser un incomprendido, no respetado y ataca a otros antes de ser atacado.

Rompe y desvirtúa las reglas de la escuela a propósito.

### La víctima

Teniendo en cuenta los indicadores que se han expuesto en el apartado anterior, cabe pensar que, del mismo modo, existirán unos marcadores que puedan identificar a las posibles víctimas del acoso. En este sentido, se puede argumentar que es fácilmente asumible que existen pautas características en el desarrollo de algunos niños que pueden confundir en el momento de determinar si están siendo víctimas de algún tipo de agresión. Según Teruel (2007), es por esto que procederemos a clarificar las siguientes:

Fobia escolar: se confunde debido al terror intenso que presenta el niño al ir al colegio. Es uno de los síntomas nucleares del SEP (Síndrome de Estrés Postraumático).

Estrés escolar: se confunde con el tipo de estrés postraumático que suelen presentar.

Síndrome de retorno al colegio

Problemas de adaptación al centro.

Déficit en habilidades sociales.

## Separación de los padres

En todos los casos en los que un niño está siendo víctima de acoso se suelen dar situaciones como las citadas anteriormente que pueden inducir a error, ya que pueden ser explicadas por otras causas. En definitiva, a la hora de establecer un diagnóstico de las posibles causas que llevan a un niño a desarrollar los síntomas descritos anteriormente, debemos ser cautos en su interpretación y valorar todas las variables que están influyendo en su entorno.

Cuando advertimos que en la personalidad de un niño se dan varios de estos indicadores, tanto si es agresor como víctima, debemos:

1. Observar sus modos de comportamiento en varias situaciones dentro del contexto escolar por todos y cada uno de los profesores que interactúan con él.

2. Si los resultados de la observación son coincidentes entre varios miembros del equipo docente, entonces se procede a la elaboración de un "Plan" que consistirá en establecer unos parámetros de búsqueda de información personalizada e individualizada que reúna los siguientes criterios:

- a. Obtención de información a través del grupo. Existen varias vías para la obtención de este tipo de datos:

- Elaboración de un sociograma a modo de práctica por parte del grupo del aula donde esté inmerso el niño. Posee gran valor ya que la información que se representa son las distintas relaciones que se establecen dentro de los grupos. Además con este modo el agresor desconocerá el objetivo real de la práctica (identificar niños violentos o sumisos).

- Redacción: opinión personal sobre los sujetos que maltratan, utilizan la violencia, los abusos... y la justificación de su conducta. El objetivo real es crear un conflicto cognitivo en el niño que nos permita valorar sus opiniones ante este tipo de situaciones.

- Dramatización de la violencia: mediante un role-play escenificaremos una situación de acoso. Utilizaremos como protagonista, y en el papel de víctima, al niño que estemos evaluando.

b. Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del TEST BULL-S. Con este test de aplicación colectiva, que evalúa la agresividad entre escolares (Cerezo, 2000), se persiguen 3 objetivos fundamentales:

- Facilitar el análisis de las características socio-afectivas del grupo

- Ayudar a los docentes en la detección de situaciones de abuso entre escolares

- Elaborar propuestas de intervención

c. Entrevista personalizada con el niño. Mediante entrevistas semiestructurada (con el fin de que el niño no conozca la verdadera intención de la misma) y versará sobre los resultados obtenidos en la fase anterior.

d. Obtener información a través de los padres. Como se ha comentado anteriormente es de suma importancia conocer el ámbito familiar del niño. Los patrones de conducta que estos desarrollan como hemos visto, están sujetos a valores, creencias y actitudes que los padres transmiten a sus hijos. Si el entorno en el que desarrolla el niño es una fuente de conflictos, experimentan serios problemas de adaptación y manifiestan conductas de indisciplina que les llevan a adoptar comportamientos disruptivos.

3. Valoración del Gabinete Psicopedagógico. Si con toda la información obtenida estamos en situación de emitir un juicio sobre bullying, debemos remitir al niño al especialista del centro para identificar las causas que le han llevado a actuar de ese modo.

4. Por último, se le comunica a la familia los resultados obtenidos por todas las partes implicadas en la valoración del niño y se organiza una reunión a la que asistirá todo el equipo que ha



participado en la valoración, los padres y el director del centro; en la que se expondrán los resultados obtenidos a los padres con las consiguientes recomendaciones para su tratamiento. Con esto se pretende informar a los padres del problema del hijo para que, en colaboración con el centro, se establezcan pautas que ayuden al niño a entender, contener y expresar adecuadamente sus emociones.

## Desarrollo práctico

Como actividad práctica proponemos el visionado de la película "Cobardes" de Jose Corbacho y Juan Cruz. A continuación les exponemos un pequeño resumen de la película sacado de la web de [www.filmaffinity.com](http://www.filmaffinity.com):

*Es la historia de dos chavales de secundaria, uno la víctima y el otro el verdugo. Guille es, en apariencia, un chico como muchos: buenas notas, buen deportista y con una familia que le respalda. Descubre que actuar de "chulito" en clase le granjea el respeto de los demás, por lo que, sin dudarlo, elige a una víctima y, con cualquier pretexto se pasa el día acosándolo con sus amigos. Gabriel es la víctima elegida. El único motivo: tener el pelo rojo.*

Una vez vista la película comenzaremos un debate, el cual tendrá una duración de veinte minutos. A través de él, los alumnos intercambiarán los diferentes enfoques educativos que hayan percibido en la película, y pondrán en común cuáles les parecen los más correctos. Si el de usar la violencia y sus consecuencias por ejemplo, o usar la educación y las buenas modales.

El objetivo de la actividad es concienciar a los jóvenes de la importancia que tiene el respeto hacia los compañeros y evitar que los alumnos usen ciertas acciones desagradables, las cuales son muy frecuentes entre ellos que en un principio pueden considerarse como bromas, pero a largo plazo pueden presentarse como un problema para el que la recibe. Queremos que el alumno se sienta en la piel de la víctima y que a través de la película jamás se convierta en agresor.

## Conclusión

La principal conclusión a la que hemos llegado tras la investigación es que la familia es el factor clave para evitar casos de acoso escolar en los centros educativos. No pretendemos restarle importancia a los otros factores, tales como los amigos, el aula, la sociedad,...; pero sí resaltar la relevancia crucial que la familia adquiere en este tipo de situaciones. El principal problema que las investigaciones y distintos artículos y publicaciones ponen de manifiesto es la mala educación o la falta de esta que se da en muchos hogares. Unidades familiares con problemas de tipo personal (véase malos tratos, adicción a drogas, desempleo, escaso o nulo nivel educativo, entre otros) suelen ser propensa a dar una mala educación a sus hijos. El mayor aprendizaje que se da es por imitación y unidades familiares como las que hemos descrito anteriormente son foco de aprendizaje de malas conductas por parte de los niños, las cuales pueden llegar a incidir en la vida adulta del joven.

## Bibliografía

AVILÉS, J.M, IRURTIA M.J, LOPEZ, G.: *Acoso escolar y ansiedad social*, Granada, 2011.

BEANE, A.: *Bully Free Classroom, over 100 tips and Strategies for teachers*, 1999.

BEANE, A.: *Bullying, aulas libre de acoso*, Barcelona, 2006.

BLANCHARG, M. Muzás E.: *Acoso escolar*, Madrid, 2007.

BRIZUELA, F.: *Violencia escolar*, Paraguay, 2011.

CASTELLS, P.: *Victimas y matones*, Barcelona, 2007.

CAVA, M.J.: *Familia, profesorado, e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar*, Valencia, 2011.

CEREZO, F.: *La violencia escolar, Propuestas para la intervención eficaz*, Murcia, 2007.

CLEARLY, M. SULLIVAN, K, CLEARLY, M. SULLIVAN, G.: *Bullying en la enseñanza secundaria*, Barcelona, 2006.

FERNÁNDEZ, C.: *El bullying*, 2012.

FERRO, J.: *Bullying o acoso escolar. La propuesta jurídico legal*, Alcalá la Real, Jaén, 2012.

GARCIA, X. PÉREZ, A.: *Factores relacionados con el acoso escolar en los adolescentes de Barcelona*, Barcelona, 2010.

HARRYS, S, BATH F.: *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*, 2006.

JIMÉNEZ, M.: *Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos*, 2009.

MENDOZA, B.: *Bullying, los múltiples rostros del abuso escolar*, México.

RODRIGUEZ, N.: *Guerra en las aulas*, Temas de Hoy, Madrid, 2004.

SANMARTÍN, J.: *La violencia y sus claves*, Barcelona, 2000.

SERRANO, A.: *Acoso y violencia en la escuela*, Barcelona, 2006.

TERUEL, J.: *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*, Madrid, 2007.

VITERO, F.B.: *Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*, 2006.



# La drogodependencia en los jóvenes **20**

Rebeca Avelino Fernández  
Patricia Hernández Martín  
José María Jurado Ganaza

## Resumen

La drogodependencia, sobre todo en jóvenes, es uno de los mayores problemas de la sociedad actual. El peligro crece exponencialmente cuanto menor la edad del consumidor, puesto que afectan al normal desarrollo neuronal que se lleva a cabo en la adolescencia. La primera vez que se experimenta con drogas suele ser con la intención de evadirse de algún problema que no saben cómo afrontar.

Entre los elementos que influyen en el desarrollo del adolescente cabe destacar tres muy importantes: influencia familiar, desarrollo personal e influencias de grupo, e influencias de los medios de comunicación. La familia debe tratar de transmitir seguridad a sus hijos para que éstos presenten un aumento de su autoestima y un mayor desarrollo personal evitando así una posible introducción al mundo de las drogas.

Así mismo, los medios de comunicación ejercen una presión constante ante la cual los adolescentes deben tener claras sus prioridades y los riesgos que conllevan las drogas. También es importante destacar la labor que desempeñan los grupos de apoyo tanto en materia de prevención como en consumo entre los adolescentes.

En consecuencia hemos desarrollado una investigación basándonos en encuestas llevadas a cabo tanto en centros de apoyo a las drogodependencias, como en los propios adolescentes,

quienes constituyen nuestra población diana, gracias a las cuales hemos obtenidos resultados significativos que desarrollaremos en el trabajo.

De igual manera es crucial, que los centros escolares transmitan un mensaje contundente y actual frente a las drogas, no sólo por el efecto que ejercen sobre los jóvenes sino por ser uno de los ambientes donde más relaciones de riesgo entre iguales se fraguan.

## Abstrat

Drug dependence, especially in young people, is one of the biggest problems of modern society. The danger grows exponentially the younger is the consumer because the drugs affect the normal neuronal development that takes place in adolescence. The first time people experiment with drugs is often with the intent to evade a problem they don't know how to deal.

Among the elements that influence adolescent development should be noted three very important: family influence, personal development and group influence, and influences of the media. The family should try to convey security to their children so they show an increase of their self-esteem and a greater personal development avoiding a possible introduction to the world of drugs.

In addition, the media exert a constant pressure at which teens should have their priorities and the risks associated with drugs clear. It is also important to highlight the work that support groups do, both in prevention and consumption among adolescents.

Therefore, we developed a research based on surveys conducted both support centers for drug addiction, and adolescents, who are our target population, thanks to which we obtained significant results discussed in this essay.

In the same way, it is crucial that schools convey a strong and current message against drugs, not only by the effect they have on

young people but for being one of the environments where more risky between equals relations are established.

## Introducción

Las drogas son sustancias químicas que, introducidas en un organismo vivo, pueden modificar una o varias de sus funciones y ser susceptibles de crear dependencia, y que pueden, a la vez, provocar tolerancia. Son de origen biológico natural o producto obtenido de él por diversos métodos, o sustancias producidas artificialmente, que producen efectos en el sistema nervioso central (Mendoza Patiño, N., 2008).

Este trabajo trata sobre el consumo de drogas por los adolescentes, se nombrarán las drogas más frecuentemente consumidas, además de comentar los principales efectos que éstas producen. Se tratará también el tema de cuáles son los distintos motivos que llevan a los adolescentes a consumir estas drogas y cómo afecta esto al contexto familiar.

Finalmente, se contrastarán estos datos con los proporcionados a través de encuestas a diferentes asociaciones tales como Proyecto Hombre y Cruz Roja a nivel peninsular para así, tener datos más variados y poder contrastarlos.

## Fundamentación teórica

El hombre ha recurrido al uso de estimulantes, sustancias hipnóticas y elixires varios desde tiempos inmemoriales, ya sea con fines terapéuticos o con el propósito de excitar los ánimos de quienes participaban en reuniones, fiestas o rituales. (Becerra Romero D., 2006).

Sin embargo, es obvio que el uso dado en la Antigüedad a las drogas es muy diferente al que se le da indiscriminadamente hoy en día en nuestra sociedad. Por ejemplo, antiguamente los guías espirituales utilizaban drogas como medio de conexión con los

dioses pero en la actualidad el uso de las drogas va dirigido a una finalidad contraria, la de una forma de evasión. La evasión de los conflictos familiares, sociales o personales, de manera que éstos queden relegados a un segundo plano aunque sea momentáneamente. Otro ejemplo sería el del coqueo, la masticación de la hoja de coca, actividad habitual en el contexto de la cultura inca, lo cual difiere mucho del adolescente cocainómano que puede llegar a traficar y robar para conseguir su droga.

En resumen, la diferencia radica en que antiguamente las drogas se utilizaban de forma limitada y en determinadas circunstancias, como ayuda al consumidor o por formar parte de una determinada cultura y actualmente este consumo se produce indiscriminadamente y con la única finalidad de evadirse de problemas, aunque a la larga esto le traerá aún más problemas.

El significado literal de adicto es “sin dicción”, es decir, aquel que no puede expresarse, ya que sus palabras estarán disociadas de sus sentimientos.

En los últimos años, la edad media de inicio de consumo de drogas se ha visto adelantada por diversos motivos, los cuales trataremos más adelante. Las drogas más frecuentes entre los adolescentes son las llamadas drogas legales: alcohol y tabaco, cuya edad media de inicio de consumo ronda los 13 años. Tras éstas, viene el *cannabis*, la cual también es la siguiente con una edad media más baja de inicio de consumo, entorno a los 15 años. A partir de esta edad se inicia el consumo de otras drogas, nombradas en orden de frecuencia, como la cocaína o anfetaminas, LSD, drogas de síntesis y opiáceos como la heroína, cuyos efectos también veremos más adelante (Herrero Yuste, M.N., 2003).

En cuanto al alcohol, forma parte de las drogas depresoras, aunque sus primeros síntomas produzcan un estado de euforia. Sin embargo, tras las siguientes dosis comienzan a aparecer otros síntomas como disminución de las capacidades de juicio, atención, observación y reflexión. En ese momento se entra en una fase de depresión que puede agravarse y puede llegar hasta una pérdida de la conciencia. A largo plazo produce daños neuronales



(Sánchez Pardo, L., 2005). El consumo de esta droga se ve reforzado por los agradables y relajantes efectos que produce.

La nicotina es una droga del grupo de los estimulantes generales, junto a otras como la cafeína. La nicotina es la droga que encontramos en el tabaco y se ha demostrado que aunque se subestima su peligrosidad, a largo plazo produce enfermedades del corazón, cáncer y enfermedades respiratorias (Córdoba, R. y Samitier, E. 2009). El hecho de que una persona empiece a consumir esta droga en la adolescencia sólo acrecienta el daño que produce al organismo debido a que afecta al desarrollo fisiológico que se produce en esa etapa (Instituto nacional sobre el abuso de drogas, 2006). Además es una droga que produce un fuerte síndrome de abstinencia en comparación con la poca peligrosidad que se le tiene atribuida socialmente.

El *cannabis* o marihuana, pertenece al grupo de drogas alucinógenas y puede provocar, entre otros, una disminución del coeficiente intelectual, pérdida de memoria, problemas de atención y produce mayores riesgos de adicción cuando se consumen en edades tempranas. Hay estudios que demuestran que los adolescentes adictos al *cannabis* presentan una disminución de la materia blanca del cerebro, la cual se encarga de conectar distintas partes del cerebro para que la comunicación entre ellas sea más rápida y eficiente. Su disminución por tanto produce mayor lentitud en la realización de funciones cerebrales (Sánchez Pardo, L., 2003).

La cocaína y anfetaminas son drogas del grupo de los estimulantes de la conducta ya que producen una fuerte sensación de energía y placer. Sin embargo, inmediatamente esta sensación se convierte en la opuesta: depresión intensa, tensión nerviosa y ansiedad por más droga (Información sobre sustancias, 2014). Los adictos pueden experimentar un marcado incremento del ritmo cardíaco, espasmos musculares y convulsiones. Estas drogas pueden hacer que la gente se sienta paranoica, enojada, hostil y ansiosa, incluso cuando no están bajo su influencia. A largo plazo puede provocar esquizofrenia y depresiones tan grandes que lleven al suicidio (Franco Fernández, M., Hernández López, T., y col., 2008).

Sin tener en cuenta la cantidad de la droga que se use o la frecuencia de su consumo, la cocaína incrementa el riesgo de ataque cardíaco, apoplejía o fallos respiratorios, cualquiera de los cuales puede resultar en una muerte repentina.

El LSD es una droga sintética del grupo de los alucinógenos y una de las sustancias psicodélicas más potentes que se conocen (Información sobre sustancias, 2014). El principal motivo que lleva a un adolescente a consumir esta droga es la búsqueda del llamado "viaje" debido a que induce estados alterados de conciencia, comparados en ocasiones con los de la esquizofrenia o la experiencia mística, esos efectos suelen durar unas 12 horas, los más característicos son las alucinaciones visuales, distorsión del tiempo y la percepción de profundidad y una sensación artificial de euforia. Tras estos empiezan a producirse los efectos adversos, tanto físicos como mentales entre los que se pueden encontrar: descontrol de la temperatura corporal, sudor y escalofríos, pérdida de apetito, insomnio, sequedad bucal y temblores, ataques de pánico, grave depresión o psicosis, etc. (Terrill, J., 1968).

La heroína es una droga del grupo de los analgésicos narcóticos, que tras la inyección, el consumidor siente un brote de euforia, aumento del calor corporal, sequedad bucal y extremidades pesadas. Poco después se producen efectos como alteración de la vigilia con el adormecimiento y turbación de las facultades mentales debido a la depresión del sistema nervioso central. A largo plazo el heroinómano puede sufrir colapso de las venas, infección del endocardio y de las válvulas del corazón, celulitis y enfermedades del hígado, complicaciones pulmonares e incluso varios tipos de neumonía. (Nora D., Volkow, 2005).

En cuanto a los consumidores que frecuentan el consumo de drogas no se puede decir que haya un estereotipo o imagen común por la que reconocerlos. Muchas personas asocian la drogadicción a la imagen de un joven perturbado de clase baja, sin estudios que busca desesperadamente un escondite apropiado para consumir droga o alguna clase de sustancia estimulante. Esto es debido a que ciertos hábitos y modas de las nuevas generaciones pueden resultar extrañas para los mayores, pero no

por eso tienen que estar vinculadas al consumo de droga.

Es cierto que los adolescentes son potenciales consumidores por factores que se verán más adelante, pero la sociedad tiende a señalarlos como culpables absolutos de la drogadicción, lo cual es una generalización que no siempre se cumple. Esta visión de la sociedad es una manera de eludir responsabilidades y de evitar un análisis profundo del problema, puesto que es más fácil culpar al adicto por falta de voluntad y ser alguien que sufre una tendencia irresistible a intoxicarse con sustancias que le producen sensaciones agradables que admitir que todos somos responsables en alguna medida de la extensión de las adicciones. Sobre este tema trata el estudio explicado a continuación.

Luigi Cancrini, psiquiatra y psicoterapeuta italiano, realizó un estudio observando el comportamiento de los adictos y sus familias, gracias al cual separó 4 tipos de drogadicción (Cancrini, L., 1991):

Drogadicción traumática: Es la drogadicción que ocurre tras un hecho traumático para el futuro adicto, como una violación, la muerte de un ser querido, etc.

Drogadicción por neurosis actuales: Es la que se produce debido a que la persona padece de algún conflicto activo y no concibe otra salida que el consumo de drogas.

Drogadicción de transición: Es la que se da cuando el adicto presenta características obsesivas, depresivas o paranoicas.

Drogadicción por problemas sociales: Es la que se da en jóvenes cuyas familias se encuentran en problemas económicos y sociales, que han sido abandonados en orfanatos, etc.

Este estudio permite poder implementar una terapia concreta según el tipo de drogadicción, lo cual aumenta notablemente las posibilidades de éxito del tratamiento. (Cancrini, L., 1996).

La adolescencia es un factor de riesgo para las drogodepen-

dencias, debido a las características del proceso madurativo psicológico de esta etapa de la vida. Es un período en que la persona culmina su desarrollo en los planos psicosexuales, afectivo, intelectual y socioeconómico. Es decir, se finaliza la configuración de los rasgos de personalidad de cada uno. Este período vital se está especialmente sensible en lo emocional y el grupo de iguales es capaz de ejercer una gran influencia (Palacios J., y Oliva, A., 1999).

Otra variable inherente al individuo son los trastornos psiquiátricos. La drogodependencia es frecuente en personas con problemas psíquicos e igualmente las patologías mentales son frecuentes en individuos drogodependientes (Arias Horcajadas, F, y Ramos Atance, J.A., 2008). No obstante, muchas veces se acude a las drogas para aliviar determinados síntomas de la esfera psíquica, como la ansiedad, la tristeza, el insomnio, etc., o para cambiar la vivencia de una baja autoestima (como veremos posteriormente), la inseguridad en las relaciones interpersonales o por la existencia de una falta de control de impulsos y de la agresividad.

Los efectos “beneficiosos” son aparentes y transitorios. Además, con frecuencia, aparecen síntomas psíquicos después de un período de consumo de drogas.

### *Elementos que influyen en el desarrollo del adolescente*

#### Influencia familiar

La unidad familiar es un factor muy importante a la hora en la que los adolescentes ven la droga como solución a muchos de sus problemas. Los adolescentes comienzan a adentrarse en el mundo de la droga a través de las drogas legales (alcohol y tabaco) a muy corta edad y a continuación con las drogas ilegales (*cannabis*, MDMA, etc.).

Se ha demostrado que las familias en las que existe una relación de cercanía, en la que los padres pasan el suficiente tiem-

po con sus hijos para conocerlos mejor, y, son conscientes que deben crear un vínculo con éstos que dure para toda la vida, los índices de drogodependencia son menores.

En este tipo de familia se fomenta un ambiente en el que la comunicación es la base, en el que se puede hablar abiertamente de todos los temas que hoy en día preocupan a nuestros hijos, incluyendo las drogas (Lorenzo, P., Ladero, J.M. y col., 2009).

La familia debe centrarse en educar a sus hijos, darles valores e inculcarles hábitos de vida y actitudes saludables. Cuando hablamos de educar también nos referimos a enseñarles a desenvolverse de forma adecuada en la vida, incluyendo el rechazo a las drogas.

También se trata de dar seguridad a los hijos para que a su vez éstos tengan seguridad en sí mismos y su autoestima se vea incrementada. La seguridad se va formando poco a poco a lo largo de los años, empezando desde la infancia, se va adquiriendo cuando uno es valorado de manera positiva por otras personas, por tanto, se puede decir que la seguridad de uno mismo influye en cómo nos valoramos, nos relacionamos con los demás y nos comportamos, así como en la capacidad de aprender y trabajar (Vértice, 2013). Esto es bastante importante ya que cuando una persona se siente segura de sí misma actúa de forma independiente asumiendo sus responsabilidad y afrontando las situaciones que le vayan surgiendo.

### Desarrollo personal e influencias de grupo

Como se ha comentado anteriormente, el consumo de drogas tiene una clara asociación con el nivel de autoestima del individuo, siendo crucial a la hora de experimentar con éstas o rechazarlas.

Como pone de manifiesto el estudio (Martínez Lorca, M., Alonso Sanz, C., y col., 2003), los individuos con un alto autoconcepto académico y familiar, son más propensos a rechazar el consumo tanto de drogas legales (alcohol y tabaco), como ilegales (*cannabis* y otros estupefacientes).

Los que presentan bajos niveles en estos campos, buscan una valoración personal en grupos externos que le sirvan como referencia, donde las prácticas de consumo pueden desarrollarse de forma habitual. Por lo que ésto, sumado a la importancia de la dimensión afectiva con estos grupos, actúa como clara influencia en los índices de consumo en los adolescentes.

Así queda reflejado en el estudio de (Graña Gómez, J.L., Muñoz Rivas, M.J., y col., 2000), donde se observa que los adolescentes con un mayor consumo de drogas ilegales tienen una relación de asiduidad con grupos poco convencionales. Siendo éstos los que efectúan un modelado sobre el adolescente, convirtiéndose en el elemento más influyente, superando incluso el efecto de la familia una vez realizada la toma de contacto con la droga.

#### Influencia de los medios de comunicación

Tanto los medios de comunicación como la publicidad tienen una gran influencia sobre las personas (Vértice, 2013). Los medios de comunicación incitan, indirectamente, al consumo de las drogas legales (alcohol y tabaco) a través de los anuncios publicitarios. En los últimos años la sociedad, ayudada en muchos casos por los medios de comunicación, nos ha llevado a asociar: tabaco-amistad y alcohol-virilidad. Ambos productos se asocian con la capacidad de mejorar una relación o superar la soledad.

Entre los medios de comunicación también debemos destacar la ausencia de información veraz, los datos que se suministran sobre las drogas son frecuentemente parciales, y muchas veces, contradictorios. Los mitos sobre el alcohol, la información imprecisa sobre las características del tabaco y sus efectos nocivos, y la confusa división entre drogas “duras” y “blandas”, con la supuesta inocuidad del *cannabis*, se encuentran entre los elementos que impiden una decisión libre al no estar ésta cimentada sobre una información correcta. Esta división puede llevar a confusiones con los efectos que éstas producen (Lorenzo, P., Ladero, J.M. y col., 2009).

Los modelos sociales también ejercen presión ante los jóve-

nes, muchos personajes públicos, artistas y políticos consumen drogas. Por otra parte, en la televisión y en el cine se muestran escenas de consumo de drogas (legales e ilegales) (García del Castillo, J.A., López-Sánchez, C. y col., 2009).

Entre ellos caben destacar, especialmente, las conocidas como “teen series”, que como su propio nombre indica, tienen como principales seguidores al público adolescente. Es importante destacar también la gran influencia que ejercen entre los jóvenes, mediante el establecimiento de roles, estereotipos o falsas creencias; ya que muchas de ellas se perpetúan en los años. (García-Muñoz, N., Fedele, M. y col., 2011).

Según los estudios realizados (Guarinos, V., 2009) cabe destacar en el estudio de los programas más seguidos, una clara preferencia de los programas de telerrealidad por parte de las adolescentes, y una preferencia más acentuada por las series y documentales por parte de ellos. Pero en cualquier caso ambos son consumidores de esta clase de programas y series que han sido grandes éxitos de audiencia como por ejemplo : “Física o química”, “18”, “KM, hablan, kantan, mienten” (García-Muñoz, N., Fedele, M. y col., 2011).

Algunos de los factores comunes en todos ellos, es el tono melodramático y el abordaje de temáticas escabrosas, como drogas, sexo, etc. Además los personajes, lejos de parecer neutrales, como queda reflejado en las series americanas (Guarinos, V., 2009), tienden más a la pertenencia de “tribus urbanas”, donde la amistad y honestidad juegan un papel crucial pero donde la familia no tiene prácticamente cabida.

Atendiendo a los índices de audiencia (Índices de audiencia, 2014) y poniendo como ejemplo un día lectivo de septiembre, los programas más vistos son reality shows como: Gran hermano, Adán y Eva, Hombres mujeres y viceversa...etc

Asimismo, en los últimos años, la serie americana Breaking Bad, ponía de manifiesto la creación casera de determinados tipos de drogas ilegales, y posteriormente, se han podido ver en las

noticias información acerca de casos reales en los que se intentaban llevar a cabo este tipo de prácticas delictivas, poniendo en clara evidencia este efecto de modelado.

*Modo de actuación de los grupos de apoyo*

Asociaciones como Proyecto Hombre y Cruz Roja que son en la que están basadas este trabajo, desarrollan diferentes vías de actuación frente a drogodependencias atendiendo al tipo de droga, al origen de la adicción y contexto sociocultural (Método proyecto hombre, 2014). Nosotros trataremos aquellas que más afectan a nuestra población de estudio, los adolescentes:

Actuación frente a drogodependencia de opiáceos: está basado en tres claros puntos de actuación:

- Basado en el control de la abstinencia, normas y establecimiento de límites claros sobre elementos como el sueño, la higiene personal, alimentación, etc. (Carreras Alabau, A., 2011).

- Análisis afectivo y cognitivo que analizan las causas y consecuencias de esa adicción.

- Reinserción social, elaboración de un proyecto de vida personal incluyendo las áreas familiar, social, ocio, pareja...etc.

También es interesante destacar el programa de actuación sobre jóvenes, que ha surgido como consecuencia del importante incremento que el alcohol y el *cannabis*, han tenido entre los menores. En este programa se trata de prevenir el consumo en un grupo de jóvenes en riesgo, debido a una conducta problemática y por ello requieren una intervención educativo-terapéutica (Segura Robustillo, M.A., 2014). Se caracteriza por hacer especial hincapié en el componente familiar, en la comunicación entre sus miembros y la resolución de problemas que pudieran surgir en este ámbito (Carreras Alabau, A., 2011).



## Desarrollo práctico

El desarrollo práctico de este trabajo tratará de aportar el mayor número de enfoques posibles en lo referente al consumo de estupefacientes entre adolescentes. Para ello se han desarrollado varios tipos de encuesta.

Una de las encuestas está destinada a la población de riesgo, para remarcar especialmente las edades de inicio de consumo y experimentación con drogas, la frecuencia o normalidad con la que puede ser visto entre el grupo de jóvenes, y sobre todo la visión que tienen ellos mismos sobre el desarrollo de esta actividad.

Además contactamos con asociaciones y grupos de apoyo cuya labor se centra en el cese de estas actividades por parte del adolescente y para las cuales está destinada otra de las encuestas. Es muy enriquecedora la información que aportan, ya que hacen una valoración respaldada por años de experiencia con consumidores. Por lo que cuestiones como: edades de inicio de consumo, drogas con las que primero se experimenta, influencia del entorno, posibilidades de recaída, o importancia del núcleo familiar, toman un cariz muy distinto.

Las encuestas y respuestas se adjuntan en el ANEXO. Los resultados obtenidos se resumen en las siguientes tablas:

Tabla 1: Resultados de la encuesta a las diferentes asociaciones peninsulares.

Preguntas	Cruz roja Sevilla	Proyecto hombre León	Proyecto hombre Madrid
1	Masculino	Masculino	Masculino
2	De 13 a 50	De 18 a 32	De 18 a 45
3	Alcohol, tabaco, cocaína y LSD	Alcohol y cocaína	Cocaína y alcohol
4	Normalmente de forma diaria	Fin de semana	Diariamente
5	Alcohol, cocaína y heroína	Alcohol y <i>cannabis</i>	Alcohol cocaína y <i>cannabis</i>
6	Pérdida de vida social, académica y laboral. Difícil reinserción	Accidentes de tráfico y psicopatías	Conductas antisociales, fracaso escolar, descuido de higiene y falta de apetito
7	Vigilar y cuidar bien al adicto	Formación y escuela de padres	Escuela de padres y cursos de prevención
8	Negativamente	Son un arma de doble filo	Baja percepción social del riesgo
9	Depende, unos 2 o 3 años	Una media de 18 meses	Entre 6 y 24 meses
10	Problemas familiares o sociales	Querer formar parte de un grupo	Consumo en familia o amigos y crisis
11	No	El sentirse culpable	No
12	Si	El tiempo es una parte esencial	Tratamiento centrado en la persona
13	Si	Si, suele ser parte del proceso	Los casos de recaída son bajos
14	Actividades, medicación, etc.	Métodos medicos y psico-bio-sociales	Los psicomedicos y psico-bio-sociales
15	No, bastante difícil	No, condicionamiento externo	No

Preguntas	Proyecto hombre Asturias	Proyecto hombre Sevilla
1	Masculino	Masculino
2	De <15 a >40	De 20 a 35 años
3	Alcohol y cocaína	Cocaína, alcohol, tabaco y <i>cannabis</i>
4	Diariamente	Sobre todo fines de semana
5	Alcohol y cocaína	<i>Cannabis</i> , cocaína y heroína
6	Abandono académico o laboral, pérdida de contacto familiar y social	Delincuencia, fracaso escolar, problemas familiares y conducta antisocial
7	Escuela de padres y cursos de prevención	Prevención ante situaciones de riesgo
8	Bien o mal dependiendo del uso	Mayor accesibilidad a las drogas
9	24 meses	2 o 3 años
10	Problemas familiares y soledad	Grupo de iguales, problemas familiares
11	No	Familia desestructurada o con problemas
12	Individualización del tratamiento	Si
13	Alta probabilidad	Tiene que eliminar factores de riesgo
14	Medicación y grupo de trabajo	Tratar las causas de la adicción
15	No	No suelen aceptarlo

Como podemos ver en la Tabla 1, basándonos en los resultados aportados por las asociaciones, se observa una mayor afección del género masculino en el desarrollo de drogadicciones, siendo este de aproximadamente de un 90% de los casos registrados.

En cuanto a las edades de desarrollo de la drogadicción cabe destacar la temprana edad en la que ésta se inicia siendo cada vez más precoz. Aunque quienes solicitan la ayuda a los centros son ya, en su mayoría, veinteañeros. (De la Villa Moral Jiménez, M., Ovejero Bernal, A., 2009).

La mayoría de los drogodependientes se inician con el consumo descontrolado de alcohol con la experimentación temprana de otras drogas, como por ejemplo el *cannabis* que es utilizado como puente al resto de las drogas (Medina-Mora, M.E., Peña-Corona, M.P. y col., 2002).

La frecuencia de consumo observada en los centros y como se verá posteriormente en las encuestas realizadas a pie de calle comienza siendo meramente ocasional para convertirse en un hábito mucho más frecuente, hasta finalmente llegar a niveles de consumo diario entre adictas.

El alcohol y el tabaco son las drogas con las que primero se experimenta debido a su legalidad y la falta de control antes su consumo entre los menores de edad (Medina-Mora, M. E., Peña-Corona, M. P. y col., 2002). Entre los adolescentes, el *cannabis* es la droga (ilegal) iniciática debido a su fácil de acceso en el mercado actual y a no ser considerada por muchos jóvenes como una droga propiamente dicha, como se ha comentado anteriormente en la teoría (Medina-Mora, M.E., Peña-Corona, M.P. y col., 2002). La cocaína, a pesar de ser percibida realmente como lo que es, una droga de importante repercusión en el organismo, es la segunda más consumida entre los jóvenes. Esto corrobora la teoría de que el proceso de introducción en las adicciones es progresivo y gradual.

Consecuencia de este consumo, se desarrolla un carácter mucho más retraído, que los aísla de familiares y amigos. Además de una apatía en la que el desarrollo académico-profesional carece ya de importancia.

Por todo esto, las principales terapias de actuación de los centros son las psico-bio-sociales, que tratan de afianzar las re-

laciones paterno-filiales así como proporcionar las técnicas adecuadas a las familias para evitar una posible recaída. (Sánchez García, A., 1998).

Como se ha comentado anteriormente en la fundamentación teórica, y se está viendo apoyado en las encuestas, los medios de comunicación son una importante herramienta que puede actuar muy negativamente, destacando especialmente, los programas destinados a jóvenes en los que se imponen falsos modelos a seguir (García-Muñoz, N., Fedele, M. y col., 2011). Pero además, y en consecuencia a la accesibilidad que proporciona internet, existen numerosas páginas webs (<http://marihuanacultivo.com>; <http://notasdehumo.com>; <http://sensiseeds.com>, etc) sobre consumo y facilidad de acceso a los diferentes tipos de drogas.

El trato personal sobre el individuo drogodependiente y el apoyo de las familias, junto con un tratamiento específico para el grado de adicción son los principales elementos que garantizan el éxito en la recuperación. La duración de ésta varía según la frecuencia de consumo y lo adictiva que sea la droga.

Todas las encuestas coinciden, al igual que se recoge en la teoría, en la necesidad de una estructuración familiar equilibrada, con unos límites marcados pero no opresivos para que pueda haber un desarrollo normal de la autoestima del individuo, al igual que una buena comunicación entre los diferentes miembros que componen la familia (Martínez Lorca, M., Alonso Sanz, C. y col., 2003).

Como se ha observado con anterioridad, gran parte de los individuos drogodependientes provienen de familias desestructuradas, de las que no se sienten partícipes o valorados, buscando en muchas ocasiones refugio en grupos de iguales, a los que va a atribuir su seguridad como persona.

Así, una vez entrado en este círculo de consumo, es muy difícil que asuman que tienen un problema, desarrollando una forma de vida en la que la droga cada vez toma más valor hasta que aparece un detonante que hace tambalearse esta forma de vida.

Debido a ésto, buscan ayuda, tanto en la familia como en centros especializados (Información sobre sustancias, 2014).

Tabla 2: Resultados encuesta población de riesgo. En las filas encontramos a los diferentes individuos encuestados, mientras que en las columnas se disponen las diferentes preguntas realizadas en la encuesta. Siendo así, M: Masculino, F: Femenino, 1: tabaco y alcohol, 2: 1 y cannabis, 3: resto de drogas.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Individio1	F	22	14	3	3	diariamente	si	si	si	si	si	si	no
Individio2	F	25	15	1	1	ocasionalmente	no	no	si	no	no	no	si
Individio3	M	26	16	2	1	semanalmente	no	no	no	no	no	no	si
Individio4	F	25	14	2	2	semanalmente	si	no	no	si	no	no	no
Individio5	M	25	18	1	1	ocasionalmente	si	no	si	no	no	no	si
Individio6	F	25	21	1	1	semanalmente	no	no	si	no	no	no	si
Individio7	F	25	14	1	1	semanalmente	no	no	si	no	no	no	si
Individio8	M	21	14	2	2	ocasionalmente	no	no	no	no	no	no	no
Individio9	F	24	16	2	2	semanalmente	no	no	si	no	no	no	no
Individio10	F	22	16	2	1	ocasionalmente	no	si	no	no	no	no	no
Individio11	F	23	15	1	1	semanalmente	no	no	si	no	no	si	no
Individio12	M	29	18	2	1	ocasionalmente	no	no	si	no	no	no	si
Individio13	M	22	15	3	1	semanal	si	no	si	no	si	no	no
Individio14	M	18	13	2	1	diariamente	si	no	si	no	si	si	no
Individio15	M	18	14	3	1	diariamente	si	si	si	si	si	si	no
Individio16	F	19	15	2	2	semanal	no	no	si	no	no	si	si
Individio17	M	27	19	3	1	ocasionalmente	no	no	si	no	no	no	si
Individio18	F	34	17	2	1	semanalmente	no	no	no	no	no	no	no
Individio19	F	26	16	2	1	diariamente	no	no	no	no	si	si	no
Individio20	M	24	15	2	1	diariamente	no	no	no	no	si	no	no
Individio21	M	23	18	2	1	semanalmente	no	no	si	no	no	si	no
Individio22	M	29	9	3	3	diariamente	si	no	si	si	si	si	no
Individio23	F	15	13	2	2	diariamente	no	no	si	no	no	si	no
Individio24	F	19	15	2	1	diariamente	no	no	si	si	no	no	no
Individio25	M	19	14	3	2	semanalmente	no	no	si	no	si	si	no
Individio26	F	22	14	3	2	semanalmente	no	no	si	no	no	no	no
Individio27	M	20	18	3	2	ocasionalmente	no	no	si	no	no	no	no
Individio28	F	23	12	1	1	semanalmente	no	si	si	no	no	si	no
Individio29	M	37	16	3	1	semanalmente	si	si	si	si	si	si	no
Individio30	F	26	16	2	1	semanalmente	no	no	si	no	no	si	no
Individio31	F	25	13	2	1	semanalmente	no	no	si	si	si	no	si
Individio32	F	26	0	0	0	nunca	no	no	no	no	no	no	si
Individio33	M	27	16	2	2	diariamente	no	si	si	no	no	no	no
Individio34	F	25	15	2	2	diariamente	no	no	si	no	no	no	no
Individio35	F	28	14	1	1	semanalmente	no	no	no	si	no	no	si
Individio36	F	26	18	2	1	ocasionalmente	no	no	si	no	no	si	no
Individio37	F	25	17	1	1	semanalmente	no	no	no	si	si	no	no
Individio38	M	29	16	3	2	semanalmente	si	si	no	no	si	si	no
Individio39	M	27	19	1	1	semanalmente	no	no	si	no	no	no	no
Individio40	F	19	13	3	2	diariamente	si	si	si	no	si	si	no

De esta Tabla 2 podemos extraer que:

Nuestro grupo de estudio consta de 23 mujeres y 17 hombres, con unas edades comprendidas entre 15 y 40 años. El rango de edad ha resultado fundamental para extraer parte de las conclusiones que citaremos a continuación:

Como se puede observar en la tabla 2, el 75% experimenta con las drogas antes de los 16 años de edad. Es especialmente remarcable la precocidad con la que se está produciendo en las nuevas generaciones, en contraste con los encuestados de mayor edad, quienes mencionan sus primeras experiencias próximas a la mayoría de edad (Herreros Yuste, M.N., 2003).

Además es especialmente llamativo la coincidencia de los resultados de las encuestas con el obtenido por las asociaciones, donde hay mayor acogida de las drogas por parte de los varones encuestados (47%) en contraste con las mujeres (17%) (Proyecto hombre Asturias. 2013).

Asimismo, y haciendo alusión a la pregunta tres y cuatro del cuestionario, cabe destacar la gran desinformación que hay acerca de las drogas, ya que el alcohol y tabaco pese a ser drogas, no son vistas como origen de posibles adicciones. Al igual que el *cannabis* no es visto como droga entre muchos de sus consumidores, ya que ante una pregunta directa sobre consumo de drogas omiten citarla, dando por hecho que el *cannabis* no es una droga.

Esto viene alimentado por la ausencia de información veraz proveniente de los medios de comunicación, así como la falta de ésta en la sociedad actual contribuyendo a la falsa creencia de que ciertos tipos de drogas (alcohol, tabaco y *cannabis*) son inocuos y que la experimentación con drogas de diseño (MDMA y LSD) mientras sea ocasional no acarrea consecuencias. (Herreros Yuste, M.N, 2003).

En este sentido cabe destacar, el efecto que el consumo de drogas genera en las relaciones sociales. En el caso de los consumidores actuales, consideran que sus relaciones familiares no se

ven alteradas y sus hábitos de vida no se han modificado, incluso sostienen que las relaciones entre iguales se ven potenciadas si éstos, al igual que ellos, consumen (Arias Horcajadas, F, y Ramos Atance, J.A. col., 2008).

Sin embargo entre antiguos consumidores impera la idea de que el consumo de drogas, actúa como una barrera tanto en las relaciones familiares como entre semejantes. Al igual que te distancian del desarrollo de ciertas actividades.

Siguiendo con la idea anterior y haciendo alusión a los resultados obtenidos en las encuestas, es interesante subrayar el peso que toma la droga en el día a día y en la forma de enfrentar los problemas de las personas que las consumen, utilizándola en algunas ocasiones como vía de escape, encerrándose en sí mismos. En contraposición con la percepción de las personas rehabilitadas quienes buscan apoyo en su círculo cercano para enfrentarse a los problemas diarios, fortaleciendo así los lazos emocionales y sociales. En este caso algunos encuestados han remarcado el gran apoyo recibido por familiares y amigos a la hora de dejar la drogodependencia y la posterior reincorporación a la sociedad.

En referencia a la manera en la que se aborda la problemática de las drogas en los centros educativos, la mayoría de nuestra población de estudio se muestra insatisfecha ante la información proporcionada por éstos. Consideran que esta información, en la mayoría de los casos, es insuficiente y poco actual, ya que no profundizan en drogas de diseño, que como se ha demostrado en este estudio, son más consumidas para la experimentación entre los jóvenes. Además cabe destacar el gran desconocimiento que existe sobre los efectos a corto y largo plazo, así como la falsa creencia de su inocuidad cuando el consumo es esporádico. (Sánchez García, A. , 1998).

## Valoración y reflexión personal

Las drogas, pese a no ser una problemática reciente está muy lejos de ser solventada, ya que cada vez más precozmente, está

siendo introducida entre los círculos de jóvenes.

Esto hace que nos replanteemos no sólo si la estructura social y familiar se está viendo dañada, sino si se está informando y desarrollando las labores preventivas de la forma adecuada. Debido a que hay una atmósfera de desconocimiento sobre esta temática al igual que sobre otras como pueden ser, los trastornos alimenticios o la temática sexual.

En consecuencia, quedan en entredicho las actuaciones desempeñadas tanto por los centros educativos como por los tutores, quienes deberían replantearse cómo hacer para que esta información constituya un mensaje cercano y claro, en un ambiente seguro y libre de tabúes.

## Conclusiones

Los adolescentes constituyen uno de los principales grupos de riesgo cuando hablamos de drogodependencia, ya que es un período convulso debido al gran número de cambios psicológicos, sociales y familiares que éstos sufren durante esta etapa.

Como anteriormente ha quedado reflejado, la familia es una parte importante para el desarrollo, entre los adolescentes, de una visión crítica ante las drogas. Así como, el desarrollo de una autoestima afianzada que impida que influencias externas repercutan en el desempeño de sus actividades diarias.

Sin embargo, no deja de ser interesante el impacto negativo que causan, en muchas ocasiones, los medios de comunicación por omisión o falta de información veraz acerca de las drogas y sus efectos nocivos. Esto, sumado a otras herramientas como pueden ser grupos en redes sociales, blogs o páginas webs fomentan el consumo inconsciente de los estupefacientes. Ligado a esto, encontramos a los grupos de amigos que pueden ser una gran influencia en ambos sentidos. La presión que éstos pueden ejercer resulta más influyente en el consumo, sobre todo en el período de experimentación e iniciación.



Por último, es interesante recalcar la visión tan distante que existe entre los especialistas con los hemos podido contactar y parte de la población objeto de estudio. Debido a la insuficiente información existente a disposición de los adolescentes sobre los efectos que producen las drogas y los riesgos implícitos en su consumo, todo ellos sumado a la escasa actuación por parte de los centros educativos a la hora de tratar este tipo de problemas.

## Bibliografía

Arias Horcajadas, F, y Ramos Atance, J.A.. (2008). *Casos clínicos en psiquiatría relacionados con el consumo de cannabis*. Observatorio regional de drogodependencias de Madrid, 9-10.

Becerra Romero D. , (2006). *Las formas habituales de consumir drogas en la Antigüedad a partir de la obra de Porfirio De abstinencia*. Faventia, 28, 67-78.

Cancrini, L. (1991). *Los temerarios en las máquinas voladoras - Estudio sobre las terapias de los toxicómanos*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Cancrini, L. (1996). *Genitori Tossicodipendenti*, Centro di Solidarietà, Roma.

Carreras Alabau, A. (2011). *Intervenciones en el consumo de alcohol: de los grupos de autoayuda a los métodos de regulación de la conducta. ¿métodos complementarios o antagónicos?*. Clínica contemporánea, Vol 2, p. 249-269.

Córdoba, R. y Samitier, E. (2009). *50 mitos del tabaco*. Aragón: Departamento de Salud y Consumo, Gobierno de Aragón.

De la Villa Moral Jiménez,M., Ovejero Bernal,A., (2009) . *Consumo abusivo de alcohol en adolescentes españoles: tendencias emergentes y percepciones de riesgo*. Universytas Psychologica, Vol 10, nº 1.

Franco Fernández, M, Hernández López, T., (2008). *Rayas* (el libro negro de la coca). Asociación de técnicos para el desarrollo de programas sociales, 14-16.

García del Castillo, J.A., López-Sánchez, C., (2009). *Medios de comunicación, publicidad y adicciones*. Madrid: EDAF. (Pág. 143).

García-Muñoz, N., Fedele, M.(2011). "*Las series televisivas juveniles:tramas y conflictos en una teen series.*" Revista Comunicar, nº 37, Vol. 19.

Graña Gómez, J.L., Muñoz Rivas, M.J.,(2000). "*Factores de riesgo relacionados con la influencia del grupo de iguales para el consumo de drogas en adolescentes*". Psicología conductual, Vol 8, nº1, pp 19-32.

Guarinos, V., (2009). "*Fenómenos televisivos teenagers: prototipias adolescentes en series vistas en España*". Comunicar nº33, v XVII, p. 203-211.

Herreros Yuste, M,N., (2003). Aspectos psicosociales de la violencia juvenil. *Revista de estudios de Juventud*, 62(3), 83-84.

Índices de audiencia (2014). Recuperado de Formula TV 18 de Septiembre de 2014. De <http://Formulatv.com>

Información sobre sustancias (2014). Recuperado de Infórmate. De <http://fad.es>

Instituto nacional sobre el abuso de drogas. (2006). Hable con sus hijos sobre la droga y sus peligros. Juventud latina, 3.

Lorenzo, P., Ladero, J.M., Leza, J.C., Lizasoain, I., (2009). *Drogodependencias*. Madrid: Editorial Médica Panamerica. (Págs. 30-31, 43-44).

Martinez Lorca, M., Alonso Sanz, C. (2003) "*Búsqueda de sensaciones, autoconcepto, asertividad y consumo de drogas:*

*¿existe relación?* Adicciones, Vol 15, nº2, pp 145-158.

Medina-Mora, M. E., Peña-Corona, M. P., Cravioto, P., M., Villatoro, J., Kuri, P. (2002) *"Del tabaco al uso de otras drogas: ¿el uso temprano de tabaco aumenta la probabilidad de usar otras drogas?"* Salud pública de México, Vol 44, supl. 1.

Mendoza Patiño, N., (2008). *Desarrollo histórico de los conceptos básicos de la farmacología. Farmacología médica.* México D.F.: Editorial Médica Panamericana S.A. de C.V. págs. 5–6.

Método proyecto hombre (2014). Recuperado de Programas existentes. De <http://proyectohombre.es>

Nora D., Volkow. (2005). *La heroína: abuso y adicción.* Serie de reportes, 53.

Palacios J., y Oliva, A., (1999). *La adolescencia y su significado evolutivo.* En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación.* Vol.1. Psicología Evolutiva. (págs. 433-452). Madrid: Alianza.

Proyecto hombre Asturias. (2013). Memoria 2013, de Fundación C.E.S.P.A. Sitio web: [http://www.proyectohombreastur.org/pdfs/Triptico\\_2013.pdf](http://www.proyectohombreastur.org/pdfs/Triptico_2013.pdf)

Sánchez García, A. (1998). *Modelos interactivos en el trabajo comunitario para la prevención de las drogodependencia.* E.U. Inmaculada, Universidad de Granada

Sánchez Pardo, L. (2005). *Los adolescentes y el alcohol.* Junta de Castilla y León, Comisionado Regional para la Droga, 9-10.

Sanchez Pardo, L. (2003). *El cannabis y los jóvenes.* Agencia antidroga, Consejería de Sanidad, Comunidad de Madrid, 7-9.

Segura Robustillo, M.A. (2014). *Programa de prevención de drogodependencia.* TFG. Universidad de Sevilla.

Terrill, James (Dr). (1964). *The Nature of the LSD Experience*. Mental Research Institute, Medical Research Foundation, Palo Alto, California.

Vértice. (2013). *Intervención en drogodependencia*. Málaga: Vértice. (Págs. 79-81, 95-97).

# **El sistema educativo alemán y español. Satisfacción de los adolescentes** **21**

José Manuel Zarzoso Hernández  
Monia Vogl

## **Resumen**

Este trabajo analiza brevemente los sistemas educativos español y alemán, con el objetivo de descubrir qué variables son críticas para conseguir la satisfacción de los adolescentes.

Se parte de dos hipótesis centrales: las causas universales de la satisfacción en la escuela son sobre todo el profesorado, la calidad de la enseñanza, la preparación para el futuro laboral y el clima escolar; y la satisfacción del alumnado difiere dependiendo del sistema educativo.

El método utilizado para comprobar la segunda hipótesis es un cuestionario realizado a adolescentes de la región bávara y andaluza sobre los factores mencionados y en el que se comprobó cuáles son los motivos que llevan a los adolescentes a decantarse por el sistema alemán frente al español.

Palabras clave: Sistema educativo, adolescentes, Alemania, España, buen profesor, Mittelschule, Realschule, Gymnasium, Streitschlichter.

## **Zusammenfassung**

Diese Arbeit analysiert knapp das spanische und deutsche Schulsystem, mit der Absicht herauszufinden, welche Variablen ausschlaggebend sind, um die Zufriedenheit der Jugendlichen zu

erreichen.

Sie geht von zwei zentralen Hypothesen aus: Die universellen Ursachen für die Schulzufriedenheit sind vor allem der Lehrkörper, die Unterrichtsqualität, die Vorbereitung auf das Berufsleben und das Schulklima; und die Zufriedenheit der Schülerschaft variiert in Abhängigkeit vom Schulsystem.

Die Methode, die benutzt wurde, um die zweite Hypothese zu belegen, ist eine Umfrage, die mit Jugendlichen aus Bayern und Andalusien über die erwähnten Faktoren durchgeführt wurde. Es wurde außerdem geprüft, aus welchen Gründen die Jugendlichen das deutsche System gegenüber dem spanischen bevorzugen.

Schlüsselwörter: Schulsystem, Jugendliche, Deutschland, Spanien, guter Lehrer, Mittelschule, Realschule, Gymnasium, Streitschlichter.

## Introducción

En los últimos años, la calidad de los sistemas educativos ha sido sujeto de discusiones a nivel internacional. Para evaluar la calidad, se realizan varias medidas, por ejemplo el Informe PISA que se lleva a cabo cada tres años por la OCDE analizando y comparando el rendimiento escolar de los alumnos de cada país. Los gobiernos interpretan los resultados y responden con reformas educativas esperando que mejore su posición. Evaluaciones a través de estudios como el Informe PISA son objetivas y no tienen en cuenta un aspecto de la enseñanza que consideramos muy importante: la satisfacción subjetiva del alumnado, en la que se centrará este trabajo.

La parte teórica expondrá los diferentes factores relacionados con la satisfacción de los alumnos. A través de un estudio práctico llevado a cabo con adolescentes en España y Alemania, nos formaremos una idea acerca de la satisfacción real de los alumnos con la escuela. Los cuestionarios incluyen preguntas de escala y preguntas abiertas. Con las preguntas de escala mediremos la

satisfacción y compararemos los resultados de los dos países. Mediante los resultados obtenidos en preguntas abiertas, resaltaremos las causas principales por la satisfacción o bien insatisfacción de los alumnos y relacionaremos los resultados con los diferentes trasfondos educativos de España y Alemania.

Finalmente, concluiremos con cuál de los dos sistemas educativos los alumnos están más satisfechos.

## Fundamentación teórica. Satisfacción escolar y calidad educativa

La satisfacción escolar por parte del alumno depende de varios factores. A continuación, nos centraremos en los aspectos siguientes: el sistema educativo por un lado y la calidad de la enseñanza, del profesor, de la preparación para el futuro profesional y del clima escolar por otro.

### *El sistema educativo*

Es lógico que la satisfacción de los adolescentes con la escuela tenga que observarse en el contexto educativo al que pertenecen. Por lo tanto, describiremos brevemente los dos sistemas educativos y resaltaremos las diferencias más importantes. Seguidamente, podremos comparar la satisfacción de los adolescentes españoles y alemanes con la escuela.

### El sistema educativo español

El sistema educativo español sigue la Ley Orgánica de 2/2006, 3 de mayo, de educación (L.O.E.). BOE jueves 4 de mayo de 2006 modificada por la reciente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Las enseñanzas que ofrece el sistema español se podrían agrupar en las siguientes:

Educación infantil (0-6 años): Se estructura en dos ciclos, 1º y 2º, de tres años cada uno. Esta educación es de carácter no obligatorio.

Educación primaria (6-12 años): Se estructura en tres ciclos, 1º, 2º y 3º, de dos cursos cada uno. Tiene un carácter obligatorio, global e integrador. Los aprendizajes comunes se destinan a la expresión oral, elementos básicos culturales, la lectura, escritura, cálculo aritmético y autonomía de acción en su medio.

Educación secundaria obligatoria (E.S.O.), (12-16 años): Contiene 2 ciclos, 1º y 2º, con dos cursos cada uno. Concluida la ESO, y así el carácter obligatorio de la educación, los estudiantes tienen las siguientes posibilidades:

Bachillerato.

Formación profesional de grado medio.

Enseñanzas de régimen especial de grado medio (artísticas, idiomas, deportivas...)

Incorporarse al mundo laboral. (Edad mínima 16).

También existen programas de cualificación profesional para aquellos que no obtengan el título de la ESO.

Educación secundaria postobligatoria (Bachillerato, formación profesional grado medio, enseñanzas especiales).

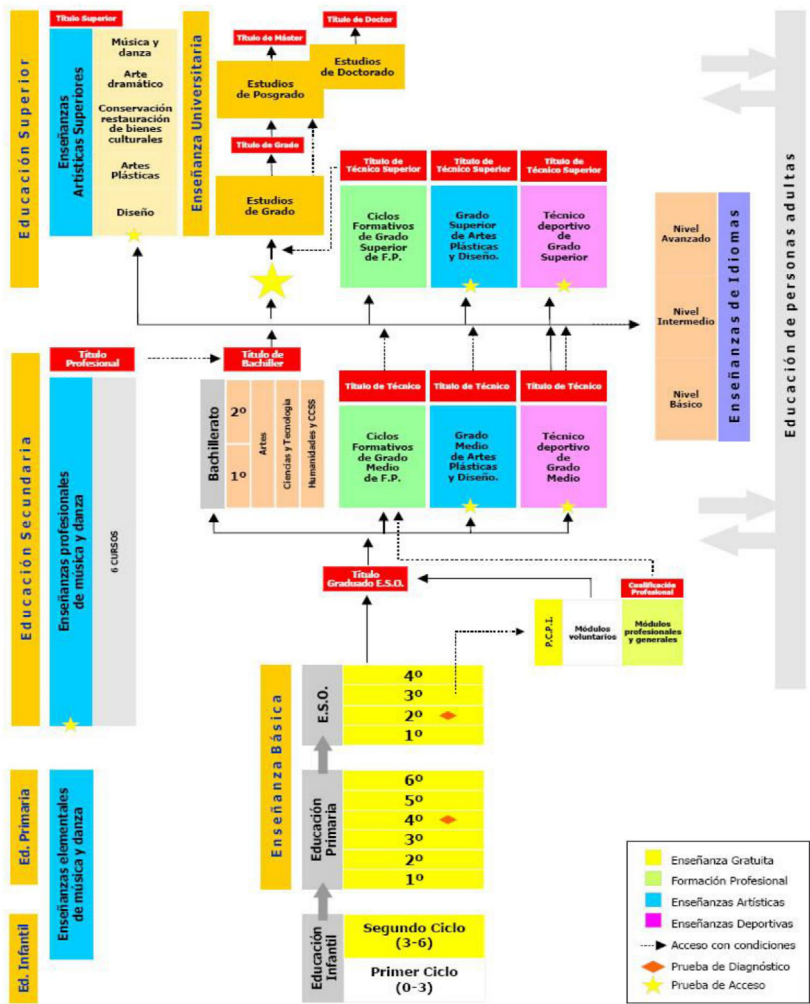
a) Bachillerato (16-18 años): Consta de un ciclo con dos cursos académicos. Existen tres modalidades:

Artes: Plásticas con imagen y diseño o escénicas con música y danza.

Ciencias y tecnología.

Humanidades y Ciencias Sociales.





<sup>1</sup> Cfr. <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/cervantes/es/ofertaeducativa/estructurasistemedu/estructurasistemaeducativoesp.shtml> (Página oficial del Ministerio de Educación español)

b) Formación profesional de grado medio. Organizado en ciclos formativos con módulos profesionales. Los ciclos se organizan por familias profesionales. Se puede acceder directamente con el título de la ESO, o mediante una prueba de acceso específica. Finalizado el ciclo, se puede acceder a un ciclo superior, bachillerato o al mundo laboral.

c) Enseñanzas especiales. Poseen niveles y estructuras propios desde enseñanzas elementales hasta niveles equivalentes a grado o licenciatura. Idiomas, artes plásticas y diseño, música, danza, arte dramático, carrera militar, conservación y restauración de bienes culturales... son algunas de ellas.

Educación superior (Universidad, formación profesional grado superior, enseñanzas especiales).

a) Universidad. Los títulos universitarios oficiales se clasifican básicamente en:

Grado/Doble grado: Carrera universitaria entre 4-6 años de duración.

Máster: Programa de posgrado entre 1-2 años al cual se accede con un título de grado o equivalente.

Doctorado: Requiere la aprobación previa del grado maestría. Existen diferentes tipos (superior, de investigación...) con diferentes duraciones.

b) Formación profesional grado superior al cual se accede con el título de bachillerato o superando la prueba específica. Conducen al título de Técnico superior.

c) Enseñanzas especiales (vidrio, danza, música, arte dramático, artes plásticas...).

Se adquiere el título del área correspondiente.

### El sistema educativo bávaro

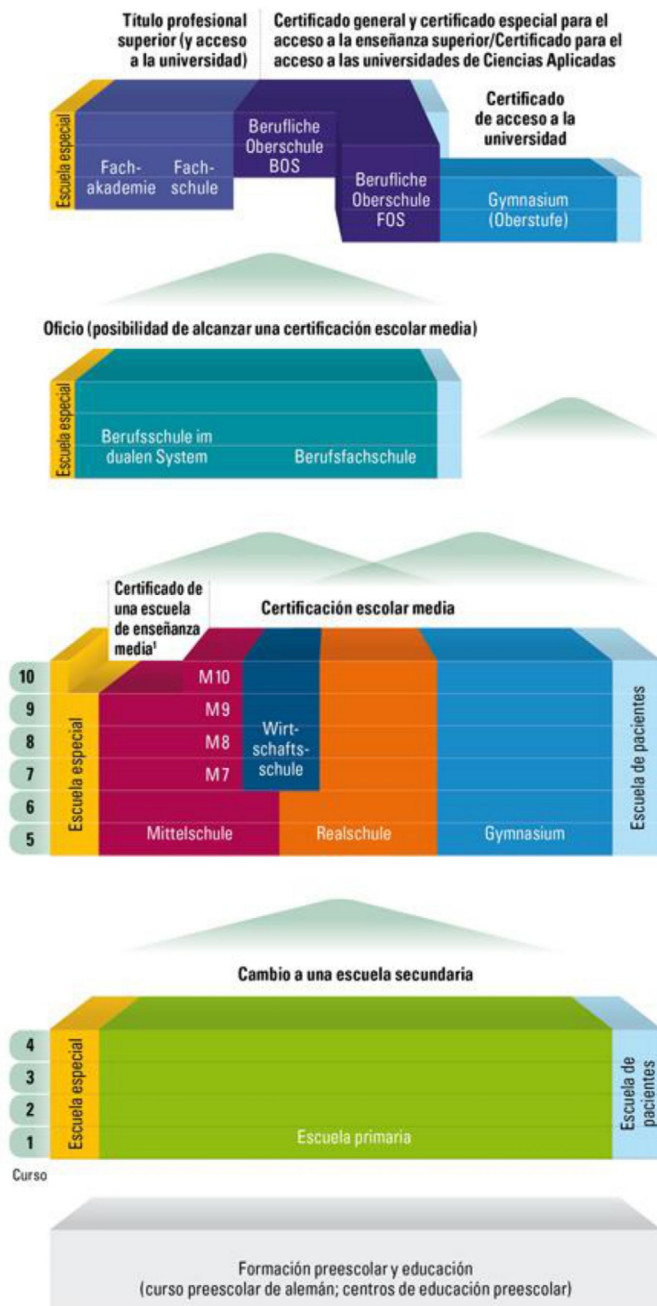
En Alemania, el sistema educativo no es asunto nacional, sino que depende de los distintos ministerios de educación de cada estado federado. Por eso, expondremos a modo de ejemplo los rasgos principales del sistema educativo de Baviera.

La educación obligatoria empieza a los 6 años con la educación primaria. Esta comprende cuatro cursos en los que los alumnos de 6 a 10 años adquieren, entre otros, conocimientos básicos en lectura, escritura y cálculo.

Una característica particular del sistema educativo bávaro es la educación secundaria: Los padres deciden, con ayuda de una recomendación por parte de los profesores de primaria que se basa en el rendimiento escolar del niño, a qué tipo de escuela este accederá después de la educación primaria. Los tres tipos más importantes de educación secundaria son los siguientes:

“Mittelschule” es la escuela del nivel educativo más bajo. Los contenidos son más concretos y prácticos. Esta escuela se estructura en cinco o seis años. A los 15 años, los alumnos pasan exámenes finales que les ponen sus propios profesores. El certificado que obtienen al aprobar estos exámenes se llama “Mittelschulabschluss”. Este les da acceso a una formación profesional. Las profesiones típicas que emprenderán los alumnos de “Mittelschule” son artesanales. Si los alumnos acuden un año adicional a “Mittelschule”, pueden pasar a los 16 años exámenes finales más difíciles para conseguir el certificado “Mittlerer Schulabschluss”. Con este pueden acceder igualmente a una formación profesional, sin embargo, suelen tratarse de profesiones de más aprobación, por ejemplo profesiones administrativas.

A “Realschule” suelen acudir, durante seis años, alumnos de mayor capacidad cognitiva. A los 16 años, estos alumnos pueden obtener igual que los alumnos de “Mittelschule” el certificado “Mittlerer Schulabschluss”.



<sup>1</sup> Conclusión con éxito o certificado de cualificación de una escuela de enseñanza media

“Gymnasium” es el tipo de escuela para los alumnos de más rendimiento escolar. Los contenidos son más teóricos, abstractos y científicos. “Gymnasium” comprende ocho cursos, aunque después de seis, o sea a los 16 años, los alumnos tienen la oportunidad de obtener el certificado “Mittlerer Schulabschluss” como los alumnos de “Mittelschule” y “Realschule”. Desde los 16 años, los alumnos se encuentran durante dos años en la “fase de calificación” en la que se les prepara para los exámenes finales de “Gymnasium”. Al aprobar estos, consiguen el certificado “Abitur”, el equivalente del bachillerato español. Estos exámenes finales son estatales, así que los alumnos de “Gymnasium” de todo el estado federado tienen que pasar los mismos exámenes. Con el “Abitur”, los alumnos obtienen el derecho de emprender una carrera universitaria o de hacer una formación profesional.

Esta diferenciación, en tres tipos de escuela, es criticada por Bohl et al. (2007) por varias razones: Primero, el rendimiento de los alumnos no es muy alto a nivel internacional. Luego, el sistema educativo dividido no selecciona, como pretende, a los alumnos según su rendimiento escolar. Al terminar la primaria, los alumnos del mismo rendimiento pueden ser asignados a diferentes tipos de escuela secundaria puesto que las recomendaciones por parte de los profesores de primaria están en parte influidas por el origen social del alumno. Las notas, por otra parte, tampoco son el instrumento de selección ideal porque no son objetivas ni comparables. En teoría, es un sistema permeable así que los alumnos deberían poder cambiar de un tipo de escuela a otro para corregir las malas decisiones. Sin embargo, en realidad, se corrigen sobre todo los desaciertos hacia abajo ya que el 77% de los cambios son descensos y solo el 23% de los cambios son ascensos. Finalmente, los autores discrepan con la idea de que un sistema integrativo produzca un peor rendimiento escolar. Al contrario, afirman que la presencia de alumnos más aplicados aumenta el rendimiento de los alumnos más débiles - sin que surja una desventaja para los alumnos más aplicados.

---

<sup>2</sup> Cfr. [www.km.bayern.de/spanish.html](http://www.km.bayern.de/spanish.html) (Página oficial del ministerio de educación bávaro)

### Diferencias entre los dos sistemas

Constatamos que las diferencias más importantes entre el sistema educativo español y alemán son los siguientes: La primaria en España comprende seis cursos mientras en Alemania solo son cuatro. Además, el sistema educativo español es integrativo puesto que los alumnos no son separados hasta finales de ESO. Al contrario, el sistema educativo alemán separa a los niños, a los 10 años, en tres tipos diferentes de colegio, dependiendo del nivel que hayan manifestado durante sus primeros cuatro años.

### *La enseñanza*

La calidad de enseñanza es otro criterio para la satisfacción de los alumnos con la escuela. Meyer (2007) propone algunas características de la buena enseñanza.

En primer lugar, una estructura clara en clase es imprescindible para el aprendizaje. Para ofrecerles a los estudiantes la mayor cantidad de tiempo posible para su aprendizaje, el profesor tiene que gestionar bien el tiempo en clase. Además, los contenidos tienen que transmitirse de manera amena y comprensible. También es necesario un clima agradable en clase que se consigue a través de respeto mutuo, reglas aceptadas, justicia y apoyo. Asimismo, las expectativas del profesor tienen que ser transparentes para los alumnos.

Finalmente, es preciso evitar que el alumno se aburra o que se exija demasiado de él. Ofrecer a los alumnos sólo una enseñanza frontal, malgasta su potencial y se aburren. Trabajar exclusivamente a través de proyectos, agobia tanto a los profesores como a los alumnos. Por lo tanto, conviene emplear una metodología variada (Köller & Meyer, 2013).

### *El profesor*

De acuerdo con Heise & Rahm (2007), hay una relación sig-

nificante entre la satisfacción escolar de los alumnos y el profesorado. Para Gugel (2010), un buen profesor es justo, competente y paciente. Es capaz de criticar, ser criticado y criticarse a sí mismo. Por tanto, es una persona dispuesta a mejorar. Está convencido de su profesión e incita así también la motivación, la ambición y el entusiasmo de sus alumnos. Es culto y presenta los contenidos del aprendizaje de manera comprensible. Le gusta trabajar con niños y adolescentes. Su trato con ellos es amable y respetuoso. Su enseñanza se centra en los alumnos así que ellos son los protagonistas. Además, un buen profesor tiene que ser resistente. A eso, Köller y Meyer (2013) añaden algunas características. Según ellos, un buen profesor intenta crear un ambiente democrático en el aula. No solo trata a los alumnos con respeto sino requiere que los alumnos también se traten entre sí con respeto. Le gusta trabajar en equipo tanto con los compañeros como con los alumnos. Así, sabe instaurar una alianza laboral con sus alumnos. Finalmente, controla sus herramientas didácticas y metodológicas.

### *La preparación para el futuro*

Un alumno muestra más satisfacción con la escuela cuando se le prepara para su futuro profesional. Sin embargo, conforme con un artículo de "Der Spiegel" del año 2009, un tercio de los alumnos alemanes no sabían cómo continuar después del bachillerato. A través del seminario de proyecto, que se instrauró en Baviera en el año 2011, los alumnos que se encuentran en "fase de calificación" de "Gymnasium" (compárese capítulo 3.1.2) obtienen una orientación profesional sistemática. Así, se espera suscitar la voluntad de los alumnos de decidirse durante sus últimos años en la escuela por una carrera universitaria o profesional, y no bajo mucha presión en las últimas semanas. El ISB (2008), un instituto público alemán que intenta asegurar la calidad del sistema educativo, describe los contenidos del seminario de proyecto: En este seminario, los alumnos adquieren conocimientos acerca del cambio social, económico y técnico y su impacto en la sociedad moderna. Reciben información tanto sobre dominios profesionales y profesiones como sobre los modos de acceso. Aprenden cuáles son sus propias virtudes y sus puntos débiles. Finalmente

es preciso que los alumnos sean conscientes de la importancia de la orientación profesional como decisión sustancial de su vida.

Para que los alumnos obtengan una idea realista del mundo laboral, el seminario incluye además un proyecto que los alumnos tienen que llevar a cabo durante un año. Este proyecto se desarrolla con ayuda de participantes externos con los que los alumnos mismos establecen el contacto, por ejemplo empresas, asociaciones, políticos comunales etc. En la asignatura de Educación Física, por ejemplo, puede realizarse el proyecto "Organización de un campeonato deportivo" para que los alumnos experimenten qué es la gestión de eventos. Este proyecto puede incluir el reclutamiento de espónsores, la promoción del evento etc. (ISB, 2008).

En el seminario de proyecto, el papel del alumno cambia. Ya no es solo consumidor de información, sino se procura la información necesaria por su cuenta, es activo, es miembro de un equipo y asume la responsabilidad para el resultado final.

El profesor, por otra parte, empeña el papel de consejero, inicia la reflexión de los alumnos, es experto, observa y comenta la competencia personal de los alumnos y evalúa sus resultados (ISB, 2008).

### *El clima escolar*

Para Heise y Rahm (2007) existe una relación estrecha entre la calidad de la comunidad, el clima escolar y la satisfacción de los alumnos acerca de la escuela. Por lo tanto, es importante fomentar una buena comunidad en la escuela. Las ofertas extraescolares, por ejemplo, tienen un impacto positivo en esa comunidad. Puede tratarse de ofertas deportivas, musicales, artísticas, etc. Aumentan la ambición del alumno, contribuyen a su desarrollo personal y mejoran las relaciones tanto entre los propios alumnos como entre profesores y alumnos.



## Desarrollo práctico

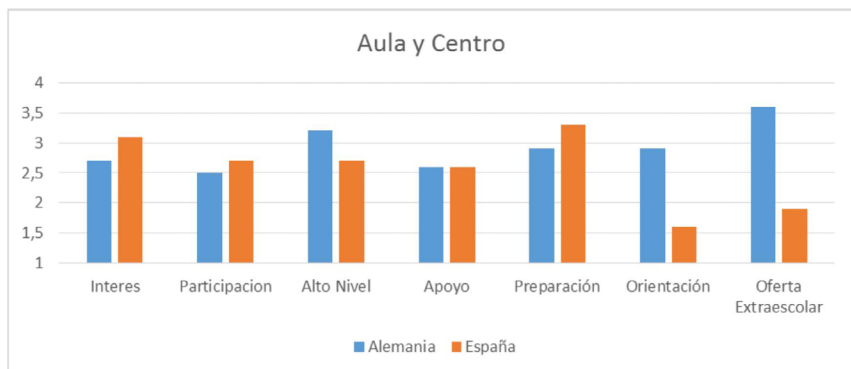
La mayor parte de la investigación de este trabajo tiene su reflejo en los datos que a continuación se exponen. Todos estos datos han sido elaborados a través de los resultados obtenidos en un cuestionario realizado durante los meses de noviembre y diciembre de 2014.

Las respuestas proceden de 10 adolescentes alemanes de 5 centros diferentes de la región de Baviera y de otros 10 españoles pertenecientes a 5 centros de la región andaluza, con edades comprendidas entre 16 y 17 años.

Dicho cuestionario estaba compuesto por 13 preguntas sobre sus respectivos centros escolares, sobre lo que era un *buen profesor* según sus criterios y sobre sus preferencias hacia el sistema educativo de un país u otro.

Los resultados obtenidos son los que siguen:

En una escala del 1 al 4 se pregunta, a los adolescentes, el interés que tienen hacia las clases, si participan, si creen que existe un nivel alto, si reciben apoyo de sus profesores, si se sienten preparados y orientados y si están satisfechos con la oferta de actividades extraescolares.



Los adolescentes de la región bávara, a pesar de manifestar mayor nivel en las clases que los andaluces, sentían estar menos preparados que ellos.

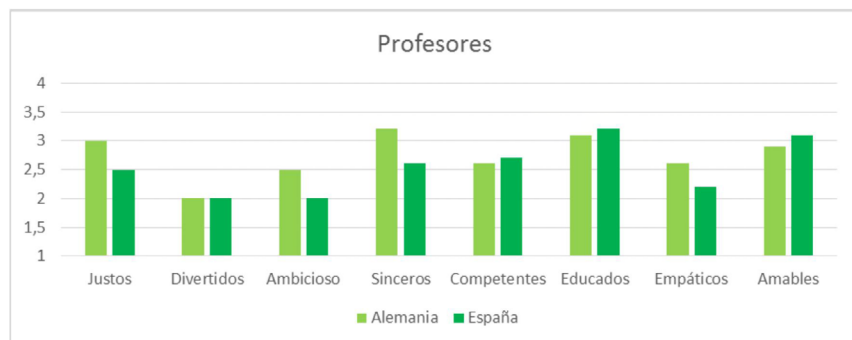
En cuanto al apoyo recibido por parte de los profesores en caso de conflictos o cualquier tipo de problema en el aula, tanto españoles como alemanes coincidían en un apoyo muy puntual, solo en casos muy graves y en la mayoría de los casos dejaban que los propios alumnos intentaran solucionar el problema. “Contamos con el *Streitschlichter*, que son alumnos encargados de zanjar discusiones, y con el *ZfU*, una clase al mes de la que disponemos para discutir problemas” explicaba un alumno alemán.

Lo más llamativo de esta parte de la encuesta fueron las respuestas en cuanto a la orientación profesional y las actividades extraescolares ofertadas.

La gran mayoría de los alemanes sentía estar muy bien informados y orientados, contando en sus centros con tardes de información profesional, bolsas de trabajo, prácticas, seminarios de proyecto (compárese capítulo 3.4) y días en universidades. En cambio los españoles manifestaron su descontento en este aspecto, debido a la escasa o incluso inexistente orientación recibida.

En muchos de los centros de Baviera los adolescentes contaban con teatros, coros, orquestas, fotografía, clases de psicología, variedad en deporte... y reclamaban más actividades de compromiso social, económicas e informáticas. Los andaluces volvieron a manifestar su descontento con las ofertas recibidas basando éstas en clases de pintura o algún tipo de deporte, como fútbol sala fundamentalmente. Exigían más variedad deportiva y cultural y clases de idiomas.

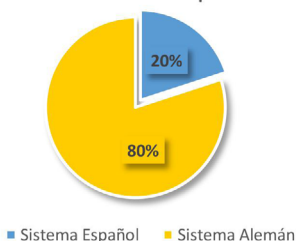
En una escala del 1 al 4, los adolescentes calificaron a sus profesores según los adjetivos mostrados en el gráfico. Abiertamente también tuvieron la posibilidad de expresar cómo era un *buen profesor* según sus criterios.



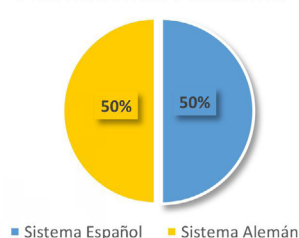
Independientemente del país de procedencia los adolescentes consideraban un buen profesor aquel que fuese divertido, justo, autocrítico, entusiasta, motivador y cercano.

Llama la atención cómo una de las cualidades exigidas en los profesores, casi por la totalidad de los adolescentes encuestados, la diversión, fue la menos valorada.

**Preferencia**  
Adolescentes Españoles



**Preferencia**  
Adolescentes Alemanes



Los españoles a pesar de criticar la temprana edad (10 años) con la que los alemanes son distinguidos según su rendimiento, y a pesar de estar satisfechos por los fuertes lazos de amistad creados por haber compartido tantos años con los mismos compañeros, el 80% de los encuestados prefiere el sistema alemán debido a la mejor orientación profesional ofrecida, la mayor oferta extraescolar y mayores posibilidades de empleabilidad futura.

Los alemanes por su parte mostraron mayor diversidad de

opiniones. El 50% prefería el sistema español y la otra mitad el propio.

En general, en ambos países, los adolescentes estaban conforme con la existencia de tres tipos de escuela con diferentes niveles pero la temprana edad, el carácter elitista, la elección de los padres de uno u otro nivel y el sistema de clasificación parecían ser los aspectos que les hacía decantar por uno u otro tipo de sistema.

## Valoración y reflexión personal

Después del trabajo de investigación y las encuestas, nos damos cuenta que, lo que los alumnos consideran como un *buen profesor* no depende ni de la situación geográfica ni del sistema educativo del país, sino que más bien parece un concepto universal.

Por otro lado, da la sensación que la universidad no es de élite sino de masas, derivado de la creencia basada en nuestra cultura impositiva, de que con la obtención de un título universitario se converge más rápidamente a la igualdad. Olvidándonos que tal tipo de igualdad si quiere ser real ha de permitir una adecuada coalición con la diversidad, pues la uniformidad no conlleva a la igualdad (Lozano Vivas, 2011).

Y es en este sentido que, independientemente de qué sistema se crea más apropiado, mucha de la demanda exigida por los adolescentes no está atendida.

Temas como la posibilidad de la propia elección de un nivel u otro por parte del alumnado, mejor y más completa orientación profesional, mejor y más amplia oferta extraescolar y en definitiva mayor variedad y diversidad a la hora de elegir en cualquier tema educativo.

De manera general, el gasto en educación, tanto en un país como en otro, con respecto al PIB, es inferior al de la media Euro-

pea y bastante similares entre ambos países (Sistema estatal de indicadores de educación, 2014).

España, cuando es evaluada externamente, suspende sobrepasando la media europea, y los niveles de formación de la población joven son muy inferiores a la media de la UE de los 27 (OCDE, 2011).

Por tanto, no es el gasto en educación lo que explica los mejores resultados educativos en Alemania que en España. Probablemente se deba, entre otras cosas, a una mayor estabilidad en los sistemas y leyes educativas.

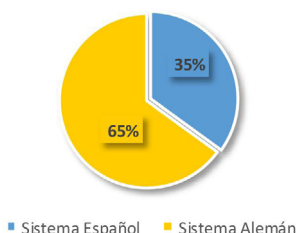
Los gobiernos llegan con un nuevo sistema bajo el brazo olvidándose que el sistema educativo está abierto al exterior y debe progresar conjunta y comparativamente con los países vecinos y no de forma aislada, pues de lo contrario no cabe hablar de competitividad (Lozano Vivas, 2011).

## Conclusión

Ambos sistemas educativos presentan, como es evidente, sus similitudes y sus diferencias, sus ventajas y sus inconvenientes.

Los adolescentes de las regiones de Baviera y Andalucía, comparando esos conceptos, expresaron su preferencia según su satisfacción en diferentes aspectos. El 65% de ellos preferían el alemán frente al 35% cuya preferencia se decantaba por el sistema español.

Preferencia General



Lo que ha quedado bastante claro es que hay que redefinir la enseñanza de modo que el *buen profesor* sepa enseñar al alumno cómo acomodarse a cada cambio rápido que surge en el mundo, saber gestionar la información, y diseñar un sistema donde la igualdad esté basada en oportunidades y evitar la uniformidad en la educación, pues pretender el mismo resultado para todos, hace que el sistema se adapte a los alumnos menos competentes y puede que ese sea el motivo de los resultados actuales (Pascual, 2006).

## Bibliografía

Barnés, H. (2014, September 9). El sistema Educativo español en cuatro gráficos según la OCDE. *El Confidencial*. Rescatado de: [http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-09-09/la-situacion-del-sistema-educativo-espanol-en-cuatro-graficos-segun-la-ocde\\_188841/](http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-09-09/la-situacion-del-sistema-educativo-espanol-en-cuatro-graficos-segun-la-ocde_188841/)

Berengueras Pont, M. (2011). El sistema educativo de Alemania. *Revista de la Asociación de inspectores de Educación de España*, 15. Rescatado de: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=266&Itemid=71](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=266&Itemid=71)

Bohl, T., Kucharz, D., Löffler, C., Reinhoffer, B., & Schnebel, S. (2007). Säulen des dreigliedrigen Schulsystems sind veraltet, ungerecht, zukunftsfeindlich und schöffen die Potentiale der Kinder und Jugendlichen nicht aus. *Pressemitteilung der Pädagogischen Hochschule Weingarten*.

Gugel, G. (2010). Handbuch Gewaltprävention: Grundlagen - Lernfelder - Handlungsmöglichkeiten. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.

Heise, E., & Rahm, T. (2007). *Psychologie in Erziehung und Unterricht. Schulzufriedenheit: Eine empirische Untersuchung an Schülerinnen und Schülern zweier Gymnasien*. Basel München: Ernst Reinhard.

ISB - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2008). *Die Seminare in der gymnasialen Oberstufe* (2). Rescatado de: [http://www.isb.bayern.de/download/1581/isb\\_seminare\\_komplett\\_2-auf1.pdf](http://www.isb.bayern.de/download/1581/isb_seminare_komplett_2-auf1.pdf)

Köller, O., & Meyer, H. (2013). *Was ist eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer?* Berlin: Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen.

Lozano Vivas, A. (2011). Reflexiones sobre el sistema educativo español. *eXtoikos*, 4, 31-33. Rescatado de: <http://www.extoikos.es/n4/pdf/extoikos4.pdf>

Meyer, H. (2007). Zehn Merkmale guten Unterrichts. In: W. Endres: *Lernen lernen - Wie stricken ohne Wolle? 13 Experten streiten über Konzepte und Modelle zur Lernmethodik* (pp. 167-187). Weinheim Basel: Beltz.

Ministerio de Educación (2013). ¿Qué nos dicen los estudiantes inmigrantes sobre la calidad del sistema educativo? *Pisa in Focus*, 33. Rescatado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n33-esp.pdf?documentId=0901e72b8176624f>

(2009) Informe del sistema educativo español. Volumen I. Rescatado de:

[http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/dms/redie-eurydice/doc/INFORME\\_SIST\\_EDUCATIVO\\_VOL\\_I.pdf](http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/dms/redie-eurydice/doc/INFORME_SIST_EDUCATIVO_VOL_I.pdf)

(2011) Education at a Glance. OCDE Indicators 2011. OCDE. <http://www.ocde.org>

(2014) Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Rescatado de:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e>

(2006) Boletín Oficial del Estado. BOE. Ley Orgánica 2/2006,

de 3 de Mayo, de Educación.

(2007) Boletín Oficial del Estado. BOE. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

(2013) Boletín Oficial del Estado. BOE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.



## Bibliografía básica

Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Vergara, J. (2014). *Familia, Educación y sociedad: Una aproximación interdisciplinar*. Madrid: Sanz y Torres.

Ayala, M.J. (2004). *El no también ayuda a crecer*. Madrid: La espera de los libros.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía*. Barcelona: Graó.

Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.

Cánovas Leonhardt, P. y Pérez, P. M<sup>a</sup>. (2004). La continuidad y discontinuidad en el tiempo de los valores familiares en la infancia y la adolescencia, *XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Lugo.

Cánovas, Leonhardt, P. y Sahuquillo, P. (2006). El desarrollo de la vinculación afectiva en el contexto familiar, *XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Salamanca.

Castell, M. (1998). *La Era de la Información*. Vol. 1, 2, 3. Barcelona: Alianza Editorial.

Carrión, E. (2009). *Aspectos sociológicos en la educación: la familia*. Madrid: Tutorial Formación.

Domingo, A. y López, M. T. (2008). *Familia, escuela y sociedad: responsabilidades compartidas en la educación*. Madrid: Ediciones Cinca.

Escolano, A. (1997). El profesor del futuro. Entre la tradición y

los nuevos escenarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, pp. 111-115.

Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación, *Revista de Educación*, 339, pp. 19-41.

Entrena, M<sup>a</sup> S. y Soriano, A. (2003). Escuelas de padres. En Gervilla, E. (Ed.). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, pp. 143-154,

Funes, J. (2005). El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender. *Revista de Educación Social*, 29, pp. 79-100.

García Benítez, A. (2010). *Sociedad, familia y educación desde una aproximación sociológica*. Sevilla: Padilla D.L.

Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación, *Revista de Educación*, 345, pp. 133-155.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por Competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Giroux, H.A. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

González, R. y Díez, E. (2000). *Valores en familia*. Madrid: Editorial CCS.

Jiménez, S.T. (2008). *¿Cómo influye la familia en la educación?* Madrid: Ediciones Corintia.

Hargreaves, A (2006). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos Alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.

Máiquez, M. L., Rodríguez, G. y Rodrigo, M. J. (Coords.) (2004). Dossier temático: Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 27, (4).

Musitu, G. (2001). *La familia y la educación*. Madrid: Ediciones Octaedro.

Noto, C. y Rubio, M.D. (2003). La relación de los centros de secundaria con la familia. En Alfonso, C. (2003). *La participación de los padres en la escuela*. Grao: Barcelona, pp. 129-134.

Novo, J. E. (2010). *Educar juntos*. Buenos Aires, Argentina: MV Ediciones S.R.L.

Nuevo, E. y Morales, S. (2007). *Guía para orientadores y tutores*. Madrid: TEA.

Núñez Cubero, L. (2003). Relaciones familia-escuela. Fracaso escolar. En Gervilla, E. (Coord.) (2003): *La familia: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, Madrid: Narcea, pp. 121-130.

Núñez Cubero, L. (2004). Infancia y familia: educar en valores desde el enfoque de la calidad de vida, *XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Lugo.

Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. y Zubieta, E. (2003). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Palacios, J., & Rodrigo, M. J. (Eds.). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial. Psicología y Educación.

Pérez, J.M. (2002). *Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.

Pérez, P.M<sup>a</sup>. (2003). Crianza y estilos familiares de educación. En Gervilla, E. (Ed.). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, Madrid: Narcea, pp. 65-80.

Priegue, D. (2008). *Familia, educación e inmigración: un programa de intervención pedagógica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

Ramírez, M<sup>a</sup> A. y Sola, T. (2006). El papel educativo de los padres, *Bordón*, Vol.58, nº 2.

Romero, C. (2003): La familia desde una perspectiva sistémico-dinámica. En Gervilla, E. (coord.) (2003): *La familia: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, pp. 155-165.

Samper, L. (2000). *Familia, cultura y educación*. Lérida: Universidad de Lleida. Servicio de Publicaciones.

Sieira, S. (2006): El sistema constitucional de relaciones entre familia y educación. En Álvarez, M<sup>a</sup> I. y Berástegui, A. (Coords.): *Educación y Familia: La educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Sitjà, E. y Subirà, M. (2003): Escuela Compartida: alumnado, familias y profesorado. En Alfonso, C. (2003). *La participación de los padres en la escuela*. Grao: Barcelona, pp. 107-113.

Trilla, J. (2003). Las respuestas del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educando. En Alfonso, C. (2003). *La participación de los padres en la escuela*. Grao: Barcelona, pp. 61-69.

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori & ICE. Universitat de Barcelona.

ALGUNOS DOCUMENTALES/VÍDEOS RECOMENDADOS EN  
RELACIÓN CON EL TEMA SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN

Educación en valores en la familia. Fragmento de la Educación Sentimental de Federico Fellini: <http://www.youtube.com/watch?v=CiHnVcX4wRk>

Análisis de la situación de la estructura escolar hoy. Pedagogo Ken Robison: <http://www.youtube.com/watch?v=AW-bTuBA-5rU>

Análisis de la situación de la familia y la escuela hoy. Juez de menores, Emilio Calatayud: [http://www.youtube.com/watch?v=-TxXCvI\\_j5mM](http://www.youtube.com/watch?v=-TxXCvI_j5mM)

Familia Digital: <https://www.youtube.com/watch?v=pbx2Zk-FhnYc>

Un adolescente en casa: <https://www.youtube.com/watch?v=IHdeBZcahno>

¿Cómo es el cerebro adolescente?: [https://www.youtube.com/watch?v=aoNsGP9\\_1UE](https://www.youtube.com/watch?v=aoNsGP9_1UE)

Clases de Historia de la Escuela del Profesor Pablo Álvarez Domínguez. Universidad de Sevilla: <http://www.youtube.com/watch?v=e8-eivphVt4>

